Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270355
Centre d'intérêt: 72

Université du Québec à Montréal (Québec) Groupe de recherche en évaluation des curriculum.

Notes sur les facteurs d'apprentissage et les méthodes d'enseignement de la lecture / Département des sciences de l'éducation, UQAM, Groupe de recherche en évaluation des curriculum ; [par] Danielle Bourret ; corr. par Andrée Jodoin Provencher. -- Montréal : GREC, 1977.
32 p. ; 22 cm. -- (Bulletin / Université du Québec à Montréal. Groupe de recherche en évaluation des curriculum ; 11)

Titre de la couv. Bibliographie: p. 30.

Cote Dewey: 372.4/U58n Cote LC: LB/1573

Descripteur(s): *Français (Langue) *Lecture *Méthode d'enseignement *Méthode d'apprentissage *Didactique *Revue de la documentation *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *GREC (Groupe)

Prenant la forme d'une revue de la documentation, ce document présente un tableau des principales recherches et prises de position théoriques dans le domaine de la didactique de la lecture. Il vise à répondre aux besoins des maîtres du primaire et met l'accent sur les publications francophones. Il est divisé en six chapitres: 1. Prérequis à la lecture; 2. La lecture (âge, maturité, objectifs); 3. Méthodes de lecture pour les enfants de six, sept, huit ans; 4. La lecture reliée à l'enseignement du français; 5. Recherches; 6. Activités, exercices

L'étude s'appuie sur une bibliographie d'une quinzaine de titres, monographies de langue anglaise ou française. Ces documents ont été publiés entre 1947 et 1973 et sont considérés comme des contributions majeures à la didactique de la lecture. Parmi les méthodes de lecture présentées, mentionnons la méthode synthétique, la méthode analytique, la méthode mixte à point de départ globale, la méthode mixte à point de départ syllabique, les méthodes Freinet et St-Germain.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

EDUQ 8270355

DÉPA SCIENCES DE L'ÉDUCATION — UQAM
GROUPE DE RECHERCHE EN ÉVALUATION DES CURRICULUM

grec

Directeur: Marcel Lavallée
Docteur ès sciences pédagogiques

BULLETIN No 11

JUILLET 1977

NOTES SUR LES FACTEURS D'APPRENTISSAGE ET LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Le GREC est particulièrement fier de présenter à ses lecteurs, à un moment où les professeurs de l'élémentaire de concert avec les agents du Ministère de l'Education du Québec se penchent sur l'apprentissage de la lecture, quelques notes sur les facteurs d'apprentissage et les méthodes d'enseignement de la lecture.

Ce travail a été effectué par une étudiante du baccalauréat en enseignement élémentaire de l'Université du Québec à Montréal à la demande du GREC. Mademoiselle Danielle Bourret a recensé, surtout chez les auteurs francophones, les résultats de recherche ou les prises de position théoriques et elle les a présentées dans un ordre compréhensif facile à lire pour l'ensemble de nos lecteurs. Elle a tenté de répondre d'abord aux besoins des maîtres en exercice, mais nous croyons que les conseillers pédagogiques, les coordonnateurs d'enseignement, ainsi que les chercheurs dans le domaine y trouveront leur compte.

Ce texte a été corrigé par Andrée Jodoin Provencher, lu et commenté par Danielle Bélanger, professeur à la Commission scolaire des Mille-Iles, Norbert Colsman et Marcel Lavallée, professeurs à l'UQAM, Louis Kelly, assistant de recherche au GREC.

Ce bulletin est publié grâce à une subvention de recherche accordée par la Direction générale Développement pédagogique du Ministère de l'éducation du Québec à la *COMMISSION SCOLAIRE DES MILLE-ILES.*

1. Pré-requis à la lecture
- 1.1 Période d'avant la lecture 3
  - 1.11 Préliminaires de l'apprentissage de la lecture 3
  - 1.12 Décèlement des handicaps par l'observation continue 3
  - 1.13 Décèlement du niveau de maturité 3
- 1.2 L'enfant et son développement 3
- 1.3 Facteurs relatifs à l'apprentissage, à l'enseignement, à l'utilisation de la lecture 4
  - 1.31 Facteurs d'ordre neurologique et physiologique 4
  - 1.32 Facteurs sensoriels et moteurs 4
  - 1.33 Facteurs psycho-moteurs 4
  - 1.34 Facteurs intellectuels et psychologiques 4
  - 1.35 Facteurs d'ordre linguistique 5
  - 1.36 Facteurs d'ordre affectif et socio-affectif 5
  - 1.37 Facteurs d'ordre pédagogique 5
  - 1.38 Facteurs d'ordre social et matériel 5

2. La lecture
- 2.1 L'âge de la lecture 5
- 2.2 Maturité en lecture 6
- 2.3 Aspect fondamental de la lecture 6
- 2.4 Définition et objectifs de la lecture 6

3. Méthodes de lecture pour les enfants de 6, 7, 8 ans
- 3.1 Méthodes synthétiques 7
  - 3.11 Définition de « synthétique » 7
  - 3.12 Origine de la méthode 7
  - 3.13 Buts de son utilisation 7
  - 3.14 Principes généraux 7
  - 3.15 Description, démarche 7
    - 3.151 Étude des éléments 7
    - 3.152 Synthèse 7
  - 3.16 Caractéristiques des méthodes 7
  - 3.17 Avantages et inconvénients 8
  - 3.18 Commentaires 8
  - 3.19 Types de méthodes synthétiques 9
    - 3.191 La méthode alphabétique ou d'épellation 9
    - 3.192 La méthode phonétique 9
    - 3.193 La méthode syllabique 9
- 3.2 Méthode analytique ou globale
  - 3.21 Définition de « analytique » 9
  - 3.22 Buts de l'utilisation de la méthode 9
  - 3.23 Pré-requis à la méthode 9
  - 3.24 Fonction de globalisation ou syncrétisme 9
  - 3.25 Principes généraux 9
  - 3.26 Description, démarche 10
    - 3.261 Les acquisitions globales 10
    - 3.262 Analyse et synthèse 10
  - 3.27 Caractéristiques des méthodes 11
  - 3.28 Avantages et inconvénients 12
  - 3.29 Commentaires 12
  - 3.210 Différentes formes de méthodes analytiques 12
  - 3.211 Description de la méthode globale pure du docteur Decroly 13
- 3.3 Parallèle entre la méthode synthétique et la méthode globale 14
- 3.4 Méthode mitigée (ou mixte) à point de départ globale 14
  - 3.41 Définition 14
  - 3.42 Objectif 14
  - 3.43 Principes généraux 14
  - 3.44 Description, démarche 14
  - 3.45 Caractéristiques 15
  - 3.46 Avantages et inconvénients 15
  - 3.47 Commentaires 15
  - 3.48 Description de la méthode de lecture à point de départ global: la méthode Piquemal 15
  - 3.49 Description de la méthode de lecture à point de départ global: la méthode Romain ou des mots-clefs 16
  - 3.410 Remarque 16
- 3.5 Méthode mitigée (ou mixte) à point de départ syllabique
  - 3.51 Définition 16
  - 3.52 Objectifs 16
  - 3.53 Principes généraux 16
  - 3.54 Description dém
  - 3.55 Avantages et inc
  - 3.56 Description de
    - 3.561 Définition 17
    - 3.562 Description 17
  - 3.57 Description de la méthode phonomimique « Jean-qui-rit » de Mademoiselle B. Lemaire
    - 3.571 Définition 17
    - 3.572 Description 17
    - 3.573 Plan d'une leçon 17
  - 3.58 Description de la méthode phonomimique de Grosselin
    - 3.581 Principe 18
    - 3.582 Avantages et inconvénients 18
- 3.6 Parallèle entre les méthodes mitigées
  - 3.61 Parallèle entre les méthodes mixtes et les méthodes synthétiques 18
  - 3.62 Parallèle entre les méthodes mixtes et les méthodes globales 19
- 3.7 Autres méthodes de lecture
  - 3.71 Méthodes naturelle de Freinet 19
    - 3.711 Pédagogie de Freinet en lecture 19
    - 3.712 Trois phases dans la conquête de la lecture 20
    - 3.713 Description de la méthode naturelle de français 20
    - 3.714 Caractéristiques 20
  - 3.72 Méthode St-Germain 20
    - 3.721 Principe 20
    - 3.722 Démarches: principe de l'écriture à la lecture 20
    - 3.723 Caractéristiques 20

4. La lecture reliée à l'enseignement du français
- 4.1 Impératifs pédagogiques et scientifiques relatifs à l'enseignement de la lecture 21
- 4.2 Relation lecture-expression écrite 21
- 4.3 Lecture silencieuse - lecture orale 21
- 4.4 La lecture expressive 22
- 4.5 Écriture et orthographe 22
- 4.6 Relation phonétique - lecture 22
- 4.7 Langage et parole dans l'apprentissage de la lecture 22
- 4.8 La lecture et l'écoute 23

5. Recherches
- 5.1 Étude scientifique des mécanismes de lecture 23
- 5.2 Conclusions d'une analyse des méthodes de lecture 23
- 5.3 Remarques suite à une première expérience de lecture globale 24
- 5.4 Expérimentation de la méthode idéo-visuelle (globale) 24
  - 5.41 Les exercices d'attention visuelle 24
  - 5.42 Les premiers exercices de lecture 24
  - 5.43 La décomposition en mots 24
  - 5.44 La décomposition en syllabes 25
- 5.5 Recherches effectuées sur plusieurs méthodes de lecture 25
- 5.6 Recherches concernant la psychologie et la pédagogie de la lecture dans quarante-cinq pays 27

6. Activités, exercices
- 6.1 Suggestions d'activité d'ordre perceptif et moteur pour développer des habiletés 27
- 6.2 Caractéristiques et rôles des exercices servant à développer les sens 27
- 6.3 Besoin des enfants et suggestions d'activités préparatoires à la lecture 28
  - 6.31 Vision et perception visuelle 28
  - 6.32 Audition, écoute, perception auditive 28
  - 6.33 Motricité 28
- 6.4 Trois tangentes à la préparation de la lecture
  - 6.41 L'éducation motrice: motricité générale et motricité manuelle 28
  - 6.42 L'éducation perceptive 28
  - 6.43 Le langage 29
- 6.5 Exercices suggérés pour motiver et amener l'enfant de trois à six ans à la lecture 29
- 6.6 Situations d'apprentissage pour favoriser la lecture 29

Bibliographie 30

E D U Q 8270355

1. PRÉ-REQUIS À LA LECTURE

1.1 *Période d'avant la lecture*

Avant d'aborder le sujet de l'apprentissage de la lecture, nous aimerions sensibiliser le lecteur au fait qu'il est important de bien préparer le développement intellectuel de l'enfant en lui faisant découvrir la réalité extérieure. Il s'agit d'une période, plus ou moins longue, pendant laquelle l'enfant est amené à observer, à regarder, à écouter. De plus, nous encourageons le langage spontané et la libre activité.

L'école maternelle entre autres, (la famille demeure le facteur primordial), joue un rôle important dans cette période de préparation. Le seul fait de raconter une histoire aux enfants, par exemple, peut amener le désir de vouloir apprendre à lire. Il se crée une association entre l'image, le contenu et la phrase; et graduellement l'enfant devient curieux d'apprendre. Sur un plan plus pratique, André Dehant et Arthur Gille relèvent trois points importants quant au rôle de la maternelle dans la préparation à la lecture:

1.11 préliminaires de l'apprentissage de la lecture

a) lecture de phrases pictographiques (scènes figurées et symboliques) et idéographiques (idéogrammes*)
b) entraînement à la perception de l'écoulement du temps qui passe (être capable de mesurer le temps pendant une période, exemple: le premier qui arrive dans une course à pied)
c) exercices de discrimination auditive
d) exercices de discrimination visuelle
e) exercices visant à développer et à enrichir le langage de l'enfant

1.12 décèlement des handicaps par l'observation continue:

a) lors d'activités libres ou dirigées
b) dans les activités individuelles ou de groupes
c) en classe ou à l'extérieur

1.13 décèlement du niveau de maturité: détecter le niveau de maturité par une série d'exercices attrayants pour l'enfant, se présentant souvent sous forme de dessins et relatifs aux principaux facteurs intervenant dans l'apprentissage de la lecture.

« Lorsque l'enfant est invité à lire un texte, il le parcourt dans n'importe quelle direction et dépense ainsi une grande somme d'énergie en pure perte. De là, découle l'importance des exercices préparatoires à la lecture dans les classes maternelles[1]

* Signe représentatif d'une idée, pouvant figurer un objet ou un son et représenter le mot qui désigne l'idée. (Petit Robert)

[1] Dehant, A., Gille, A., *Votre enfant apprend à lire*, p. 126.

1.2 *L'enfant et son développement*

Maria Montessori accorde une importance primordiale au libre développement de l'enfant. Cela consiste à lui trouver des moyens pour subvenir à ses besoins, à son « enrichissement personnel »*, moyens correspondant à l'instinct naturel de l'enfant. Une fois cet instinct satisfait, à partir de ce moment se dessine la personnalité de l'enfant, se révèlent ses caractéristiques, se définit son organisation interne.

Quant au développement de la volonté, il dépend de l'ordre et de la clarté des idées. Il faut éviter les confusions qui embrouillent la pensée de l'enfant, et favoriser l'initative pour le rendre capable de prendre des décisions, de faire des choix. Il existe même « un parallèle entre la faculté de vouloir et la coordination des mouvements de son corps »[2]. L'exercice devient ainsi nécessaire afin d'établir la précision des mouvements qui favoriseront la coordination et ce, dès l'enfance. La volonté s'exerce aussi. Comme les muscles ont besoin d'être continuellement développés pour obtenir une bonne performance, de même la gymnastique de la volonté est fondamentale pour l'enfant, car elle permet de maintenir sa vie psychique en activité. Lorsqu'un enfant joue avec d'autres, par exemple, cette situation permet une gymnastique relative au développement de la vo[illegible], car l'enfant doit juger, penser, [illegible]s choix.

[illegible] apprentissage, « ce qui intéresse [illegible] est non seulement de ranger les [illegible], mais aussi d'acquérir un nouveau [illegible] de perception »[3], il y a évolution [illegible] domaine de la perception et cette [illegible]on éveille et augmente l'intérêt à la découverte. E, pour satisfaire cette soif de connaître, l'enfant a besoin, non seulement de voir les choses, mais surtout de les manipuler, de les posséder pour les utiliser à son gré. C'est une condition nécessaire si l'on veut amener l'enfant à poursuivre une tâche dans un domaine par exemple où il doit s'engager à poursuivre ce qu'il a entrepris.

* « internal nourishment »

[2] Montessori, Maria, *Spontaneous Activity in Education*, p. 187.

[3] *Ibid*, p. 75.

1.3 *Facteurs relatifs à l'apprentissage, à l'enseignement, à l'utilisation de la lecture*

1.31 facteurs d'ordre neurologique et physiologique

— maturation du système nerveux et organisation neurologique : la maturation du système nerveux est caractérisée par la progression latérale de l'organisation neurologique propre à l'espèce humaine. Cette organisation neurologique est à la base du développement de la vision, de l'audition, de la coordination motrice, de l'intégration des notions de latéralité et de directionalité.

a) état de santé : importance d'une alimentation suffisante et d'un régime alimentaire équilibré pour résister à la fatigue.

b) «sexe» : sur le plan physiologique, les filles semblent prêtes plus tôt que les garçons à l'apprentissage de la lecture. Toutefois, les garçons apprendront aussi bien que les filles si l'on tient compte de leurs intérêts» [1].

1.32 facteurs sensoriels et moteurs:

Aspects visuels :
- perception visuelle normale
- bonne discrimination visuelle
- déplacement du regard (de la gauche vers la droite, de haut en bas)

Aspects auditifs :
- bonne audition
- bonne discrimination auditive : deux difficultés signalées si l'enfant n'a pas une bonne discrimination auditive :

1) *surdité psychique* : quand l'enfant se montre très émotif, il se produit une déconnexion entre l'oreille et le centre auditif. Il ne parvient plus à discerner ce qui a été présenté.

2) *trouble stéréophonique* : audition normale pour chacune des deux oreilles prises séparément, mais défectueuse pour les deux oreilles qui entendent en même temps.
- importance de la fonction phonatrice. Si un enfant a des difficultés sur ce point, il n'est pas prêt pour la lecture.

Aspects articulatoires :
- l'articulation dépend des conditions de l'audition, car l'enfant règle sa voix sur les effets sonores perçus.
- l'articulation dépend aussi de l'appareil phonateur : on doit distinguer les défauts qui s'éliminent rapidement (les blésités) de ceux qui persistent anormalement au-delà de 6 ans et relèvent d'une éducation.

[1] Breton, Marcel : *Critère, La lecture*, p. 36

1.33 facteurs psycho-moteurs :

- motricité bien développée et coordonnée
- orientation et structuration de l'espace et du temps : le pouvoir de se détacher du donné tel qu'il est perçu, de prendre une distance pour saisir les relations des parties entre elles et de celles-ci à la totalité. *Exemple* : a) ordonner des événements dans une succession linéaire ; b) situer un point par rapport à un autre.
- dominance latérale : il s'agit de préférences latérales surtout de la main, de la jambe et de d'autres segments corporels.
- schéma corporel : «Représentation schématique, sensori-kinesthésique de notre propre corps, qui règle tous les déplacements et tous les mouvements» [2].
- schéma spatial : conquête de l'espace à partir du corps : l'avant et l'arrière, le haut et le bas, la droite et la gauche correspondent à des mouvements tels que se retourner, se lever, se baisser.
- un bon sens du rythme.

1.34 facteurs intellectuels et psychologiques :

- niveau intellectuel normal
- capacité d'attention, de concentration, de mémoire, d'interprétation, de détection, d'interrogation sur les mots, les signes, etc...
- bagage de connaissances, d'expériences antérieures : habileté du lecteur à saisir tous les sens du texte autant explicites qu'implicites, avoir un sens critique, habileté à remémorer le déjà lu.
- un «pouvoir d'autodiscipline» rend l'enfant capable de se «soustraire à ses occupations spontanées pour en poursuivre d'autres» [3].
- la possibilité d'intérêts plus ou moins inter-reliés et une moindre dépendance à l'égard des incitations de l'actuel et du concret, c'est-à-dire être capable d'abstraction dans le temps.
- le pouvoir de résister aux distractions et de maintenir son attention sur un même thème.
- la capacité d'accéder à une pensée capable d'abstraction par le maniement des symboles.
- le sérieux et l'ardeur que met l'enfant à son travail, c'est-à-dire l'intérêt qu'il y trouve et la confiance avec laquelle il l'aborde.
- intérêt pour les livres.

[2] Wallon, cité par Touyarot, Charles, *Lecture et conquête de la langue*, Ed. Bibliothèque pédagogique, Fernand Nathan, Paris, 1971, p.30.

Note : Pour une définition des termes psychomoteurs, le lecteur peut référer à la «Taxonomie des objectifs psychomoteurs» d'A. Harrow, publié aux Presses de l'université du Québec, Montréal, 1977.

[3] Wallon, *Op. cit.* p. 30

1.35 facteurs d'ordre linguistique:

- niveau de langage suffisant et correct
- par des conversations variées, acquérir un vocabulaire riche, usuel, pratique, en relation avec l'expérience des enfants et se familiariser avec des formes syntaxiques souvent utilisées
- l'accession à la fonction symbolique ou représentative est nécessaire pour réaliser le passage des mécanismes purs à la signification
- le passage du langage égocentrique au langage socialisé doit se faire pour pouvoir communiquer avec les autres
- l'étendue du vocabulaire a son importance: pour une véritable lecture, l'enfant doit comprendre ce qu'il lit

1.36 facteurs d'ordre affectif et socio-affectif:

- stabilité émotive
- bonne relation affective
- capacité de travail en groupe, prise de responsabilités, coopération dans les jeux, soin des vêtements, écoute attentive, respect d'instructions simples, entrer en contact avec les étrangers sans crainte ou timidité
- motivation

1.37 facteurs d'ordre pédagogique:

- instruments de travail: méthodes, manuels, programmes de lecture
- le maître: l'âge, le sexe, la compétence, les objectifs, les attitudes du maître peuvent influencer l'apprentissage et l'enseignement de la lecture

1.38 facteurs d'ordre social et matériel:

- milieu socio-culturel
- climat social, familial, scolaire: selon les conditions sociales dans lesquelles vit l'enfant, ce dernier sera motivé ou non à la lecture par l'exemple des parents qui se livrent ou non à la lecture
- les conditions matérielles: atmosphère, ameublement, éclairage, décoration de la classe
- la qualité typographique des manuels, le choix des caractères et la présentation des textes
- tenir compte du temps accordé aux différentes tâches scolaires

2. LA LECTURE

2.1 *L'âge de la lecture*

En général, les auteurs, tels que Canac, Natalis, Mezeix, Dehant, Gray, s'accordent pour dire que c'est vers six ans que l'enfant est le plus apte à apprendre à lire à condition bien sûr d'avoir développé les aptitudes et les habiletés nécessaires à cet apprentissage.

Avant six ans, « l'enfant ne dispose réellement d'aucune capacité réelle ni d'aucun intérêt disponible pour le déchiffrage abstrait ou l'assemblage à vide de syllabes et de lettres dépourvues de signification concrète... Il est capable de lecture « globale », ou plutôt d'actes discontinus de lecture *singulière et concrète* » [1]. Un enseignement prématuré peut entraîner une fatigue des centres nerveux. De plus, les premiers essais peuvent décourager l'enfant à cause des efforts exigés et l'intérêt peut disparaître si l'apprentissage est trop long. On peut quand même appliquer des exercices d'observation et d'initiation (sensorielle) à la lecture globale qui préparent l'enfant.

A six ans, apparaissent des habiletés et intérêts à la lecture. Canac en relève quelques-uns:

a) la capacité d'analyse auditive et visuelle des mots
b) la capacité de mettre en correspondance une série de mots, syllabes ou éléments écrits et la série des sonorités correspondantes
c) la capacité d'assembler des signes écrits isolés et appréhendés d'une signification nouvelle tout en faisant abstraction des sens et combinaisons connus antérieurement dans d'autres contextes. Ces deuxième et troisième étapes correspondent au passage du global à l'analytico-synthétique, c'est-à-dire à la décomposition et à l'assemblage des éléments de la langue
d) l'intérêt pour le sens est momentanément reporté par le fait que l'enfant s'attarde à de telles associations abstraites et aux reconstructions subséquentes.

Decroly adopte une opinion différente des autres. Il suggère d'entreprendre l'étude de la lecture après la première année scolaire seulement, car il faut « laisser les enfants observer les êtres et les choses le plus longtemps possible et deuxièmement, il existe très peu de livres pour des enfants de cet âge » [2]. D'ailleurs, Decroly favorise davantage le grand livre de la nature.

Canac, H., *La lecture. Eléments de pédagogie*. Etudes et Recherches de pédagogie, p. 43.
Hamaide, Amélie, *La méthode Decroly*. Actualités pédagogiques et psychologiques, p. 123.

2.2 *maturité en lecture*

La maturité en lecture est « l'accession à un certain état d'équilibre réalisé entre le développement de différents processus psychiques permettant l'acquisition de la lecture » [1]. Et c'est vers six ans que l'enfant a acquis son autonomie, la distance sociale est définie entre son moi et son entourage, entre son moi et l'univers extérieur. C'est aussi à cet âge que l'enfant est presque parfaitement équilibré, c'est-à-dire que les facteurs tels que facteurs sensoriels, motricité, schéma corporel, latéralité, langage, orientation spatiale, orientation temporelle, rythme, parviennent à maturité, leur développement sera toujours croissant mais il est fort bien amorcé.

2.3 *aspect fondamental de la lecture*

Le Dr Simon présente le point de vue psychologique essentiel dans l'apprentissage de la lecture :

« C'est dit-il, que l'enfant comprenne que la lecture est un langage, qu'elle est l'expression d'une pensée ; c'est qu'il sente que la chose écrite présente une correspondance avec la langue parlée. Le sentiment du rapport qui existe entre l'écriture et la langue parlée est si bien la chose essentielle, que s'il existe seul, on apprend à lire sans nos procédés méthodiques et que, s'il vient à manquer, les méthodes les mieux étudiées se dessèchent et restent stériles » [2].

Pour l'enfant, tous les propos tenus sur la lecture (âge, pré-requis, exercices préparatoires) sont abstraits mais ce ne sont pas les belles paroles et les théories pré-citées qui le feront lire. Il existe un aspect directement relié à l'enfant qui est à la base de l'apprentissage de la lecture : le goût d'apprendre à lire.

« On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire... Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, et laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne » [3].

[1] Dehant, A. *Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture*, p. 39
[2] Dr Simon, Pédagogie expérimentale, *Méthodes de lecture*
[3] « Cahiers de pédagogie moderne », p. 57
Rousseau, J.-J., Emile, p.110

2.4 *définition et objectifs de la lecture*

Voici une définition qui résume l'idée de plusieurs auteurs :

« Il s'agit donc d'abord, pour le novice, d'assimiler une technique de déchiffrage de l'écrit, quelque soit le contenu de celui-ci. Mais quoi qu'il en soit du contenu, l'affaire primordiale à ce stade demeure l'acquisition rapide et sûre des mécanismes et c'est d'abord sur cette efficacité dans l'apprentissage des mécanismes que toute méthode d'initiation devra être jugée ».

Quant aux objectifs, William S. Gray[1] en relève deux sortes. Il existe des objectifs immédiats, c'est-à-dire reliés à des habiletés et des attitudes en lecture :

a) développer l'intérêt de l'apprentissage de la lecture
b) favoriser le développement d'une attitude interrogative
c) développer l'aptitude à reconnaître les mots
d) rendre l'enfant apte à se figurer un problème qui lui est posé dans une situation immédiate et de trouver la solution
e) développer des habitudes de lecture orale efficace
f) augmenter la vitesse de la lecture silencieuse
g) entretenir l'intérêt de la lecture et l'habitude de lire régulièrement soit pour information ou par plaisir

Les autres objectifs sont plus globaux et reliés à des aspects culturels et intellectuels :

a) accroître l'expérience dans différents domaines les touchant de près ou de loin
b) donner plus de motivation à leur vie en les sensibilisant aux expériences des autres
c) étendre leur champ de connaissances et d'activités à d'autres lieux, pays, peuples, époques
d) approfondir leur intérêt pour un monde sans cesse grandissant
e) améliorer des attitudes, des comportements en cherchant toujours à réaliser un meilleur idéal
f) les rendre capables de trouver des solutions à des problèmes personnels ou de groupes, selon leur âge et expérience
g) enrichir leur bagage culturel
h) procurer du plaisir par la lecture (développer le goût de la lecture)
i) améliorer leur façon de penser et d'exprimer leurs idées
j) les aider à se familiariser aux intérêts, aux activités et aux problèmes de la société

[1] Canac, H., opus cité, p.5
[1] Gray, W. S., *The Teaching of Reading and Writing*, pp. 120-121

3. MÉTHODES DE LECTURE POUR ENFANTS DE 6, 7, 8 ANS

3.1 *Méthodes synthétiques*

3.11 définition de « synthétique » :

« synthétique » fait référence au processus mental où il faut constituer les différents éléments du langage (lettres, syllabes, sons) en de plus grandes unités (mots, phrases).

3.12 origine de la méthode :

la méthode synthétique part du principe de « la règle cartésienne qui veut qu'on divise chacune des difficultés en autant de parcelles que possible et qu'on conduise par ordre l'étude en commençant par les objets les plus simples... pour monter peu à peu comme par degrés jusqu'à la connaissance des plus composés »[1].

3.13 buts de son utilisation :

pour les professeurs, cette méthode correspond à la voie la plus simple pour acquérir le maniement et la maîtrise du langage écrit, en partant de composantes abstraites (lettres, graphies) jusqu'à la formation d'un mot.

3.14 principes généraux :

principe de base : « la constitution des mécanismes de base est la condition première de la lecture... La lettre est l'unité graphique et phonétique. La connaître, c'est identifier sa forme graphique et sa forme sonore, pouvoir la prononcer et la dessiner correctement »[2].

principes servant à définir les tâches[3] :
- aller du simple au complexe, et du plus usité au moins usité ;
- former le plus rapidement possible des mots et des phrases, dès que tous les éléments ont été appris ;
- récapituler fréquemment les acquisitions pour faciliter la mémorisation ;
- prévoir des exercices d'assouplissement en combinant de plusieurs façons le son ou la lettre nouvelle à ceux et celles déjà connus ;
- consacrer une seule leçon à une seule unité phonique et graphique.

3.15 description, démarche :

la méthode synthétique débute par l'étude des signes ou des sons. L'enfant doit ensuite reconstituer ces différentes lectures en une seule. S'il sait lire « j » et « e », il doit pouvoir penser « je ».

3.151 étude des éléments :

a) on présente la lettre dans un mot familier et souvent le nom est écrit et l'objet dessiné près du mot (un nid pour i) ;
b) en regardant le dessin et en nommant l'objet, l'enfant remarque la graphie et le son de la lettre qui sont distincts ;
c) on fait répéter à l'enfant le son en fixant le signe ; au début, le dessin et le mot aident à reconnaître le son de la lettre, puis cette habitude s'atténue ;
d) il s'agit donc d'un acte de perception visuelle et auditive et d'un effort de mémorisation portant sur les éléments (lettre et son associés).

3.152 synthèse :

a) les syllabes : les voyelles apprises, l'étude des consonnes et des diphtongues amène la formation de syllabes ;
b) les mots : progressivement, les syllabes constituent des mots ;
c) les phrases : on peut ensuite déchiffrer des phrases, phrases simples comprenant un ou plusieurs mots.

3.16 caractéristiques des méthodes :

a) par sa structure, la méthode synthétique donne une impression de sécurité. Chaque élément est vu pour assurer la connaissance du mécanisme de la lecture ;
b) d'un autre côté, elle peut sembler peu intéressante à des enfants. Combiner des lettres pour former des syllabes et répéter ces associations pour les fixer dans la mémoire semble abstrait et sans intérêt ;
c) les manuels proposant cette méthode passent rapidement des lettres et syllabes aux mots et aux phrases : ils veulent ainsi montrer par un travail mécanique l'intérêt de la vraie lecture, la compréhension du sens. Par contre, sans contexte, il est difficile de trouver des mots intéressants. De plus, la syllabation affecte la compréhension du sens, car elle n'entraîne pas une lecture naturelle. Il est donc important d'habituer les jeunes lecteurs à lire un mot, une phrase à haute voix que lorsque son sens est saisi, et que les éléments ou les mots sont déchiffrés, c'est-à-dire compréhensibles.

Mezeix, P., et al., opus cité, p. 17.
[1] Touyarot, Charles, Lecture et conquête de la langue, p. 44.
[2] Idem, p. 44.

3.17 *avantages et inconvénients*

*avantages**

a) il est plus rapide et plus facile pour les enfants d'apprendre à distinguer le nom des lettres que le son qu'ils représentent

b) les parents connaissent la méthode, et peuvent ainsi aider leurs enfants à surmonter les difficultés

c) la procédure favorise l'orthographe

d) la méthode est considérée comme une approche phonétique à cause de la correspondance lettre/son, et comme une approche globale, parce que les élèves retiennent le mot comme un tout avant de commencer à l'orthographier

e) méthode simple surtout pour le maître, car l'ordre à suivre pour l'étude des éléments est celui du livre ou du syllabaire

f) méthode progressive, car chaque leçon présente un élément nouveau (son ou graphie) et seuls les éléments connus sont utilisés dans la page étudiée

g) méthode progressive dans un autre sens: l'ordre suivi est ou devrait être inspiré de deux considérations:

1. présenter à l'élève les graphies les plus fréquentes avant celles qui le sont moins (les voyelles, puis les consonnes r, t, s, m, n, l, avant c, g, q, j,)

2. faire étudier les sons les plus faciles à émettre avant les plus difficiles (par exemple ou, oi, an, avant eu ou un)

h) la méthode favorise l'acquisition rapide des mécanismes de lecture, ce qui permet un déchiffrement courant des textes

inconvénients **

a) commençant par l'étude des éléments (visuels et sonores) des mots qui sont abstraits et étrangers aux enfants, elle peut ne pas éveiller l'intérêt de l'enfant pour la lecture

b) si l'approche phonétique est la seule utilisée, des difficultés peuvent se présenter pour des enfants dont l'aptitude à discriminer les sons est peu développée

c) on la dit trop mécanique; comme les enfants ne saisissent pas le sens de ce qu'ils lisent, ils adoptent: une voix terne, non naturelle, une lecture « mot à mot », un rythme lent, un tâtonnement à chaque terme

d) la pratique de cette méthode entraîne l'esprit de l'enfant à demeurer quasiment passif, car on ne fait pas appel à son initiative, à son besoin de s'exprimer et de communiquer sa pensée personnelle

e) l'enfant fait face à des graphismes sans signification, sans intérêt pour lui, qui n'ont aucune relation avec son expression spontanée

f) la méthode accorde trop d'importance à l'écrit au détriment de l'oral

g) comme tout mot introduit doit être déchiffré à partir d'éléments connus, il en résulte des phrases faiblement évocatrices, sans lien avec la vie de l'enfant

h) en plus du manque d'intérêt de la méthode, on note sa non-conformité à la perception globale de l'enfant

i) accordant beaucoup d'importance aux éléments des mots et aux nouveaux mots, on néglige les autres aspects de la lecture

j) les thèmes de lecture ne présentent aucun lien avec les intérêts de l'enfant ni avec les autres activités de la classe

3.18 *commentaires*

Les commentaires recueillis désavantagent la méthode synthétique. La plupart des auteurs consultés ne conseillent pas son utilisation exclusive. Les avantages devraient se retrouver dans une méthode qui correspond davantage à la personnalité, aux intérêts et à la perception globale de l'enfant permettant l'initiative, la libre expression, le pouvoir de décision de celui-ci.

Henri Canac relève trois critères pour qu'une méthode pédagogique soit bonne:

1° : qu'elle soit efficace et permette d'obtenir économiquement le résultat recherché: savoir lire

2° : qu'elle soit éducative, et qu'à l'occasion des acquisitions nécessaires, et par-delà, elle fournisse un bon terrain pour l'exercice général de l'intelligence

3° : qu'elle soit plaisante, maintienne les élèves en joie

Considérée à ce triple point de vue, la méthode ancienne (méthode traditionnelle ou synthétique) nous paraît de la dernière médiocrité [1]

De son côté, Ernest Natalis est radical:

« Erronée du point de vue phonétique, ne tenant aucun compte de l'acquis de l'enfant, cette méthode était d'autre part singulièrement monotone et fastidieuse » [2]

* Ces informations sont tirés des auteurs
Malmquist, Eve, *Les difficultés d'apprendre à lire*, pp. 202-203
Bouquet, G., *L'apprentissage de la lecture*, pp. 20-21
Dehant, André, opus cité, p. 8

** Ces informations sont tirés des auteurs
Malmquist, Eve, opus cité, pp. 202-203
Bouquet, G., opus cité, pp. 21-22
Touyarot, Charles, opus cité, pp. 45-47
Dehant, André, opus cité, p. 8
Gray, W. S., opus cité, p. 77

1 Canac, Henri, opus cité, p. 13
2 Natalis, Ernest, *Du langage spontané à la langue cultivée*, Tome I, p. 93

3.19 types de méthodes synthétiques

3.191 la méthode alphabétique ou d'épellation :

il s'agit d'apprendre le nom de toutes les lettres de l'alphabet. On fait ensuite des combinaisons de deux, trois lettres. Certaines syllabes sont dépourvues de signification, d'autres correspondent à des mots. Progressivement, il y a lecture de courtes phrases. Bref, cette méthode porte plus sur la reconnaissance de mots que sur la compréhension du texte.

3.192 la méthode phonétique :

il faut apprendre le son des lettres. Après cette phase vient l'association en syllabes, puis en mots, pour aboutir aux phrases. On apprend d'abord les voyelles, puis les consonnes qui se combinent aux voyelles. Ce procédé est valable surtout pour les langues phonétiques où chaque lettre correspond à un son défini.

3.193 la méthode syllabique :

l'élément de base est la syllabe. On compose des mots et des phrases au fur et à mesure que les syllabes sont acquises. C'est une méthode valable pour les langues à structures syllabiques simples.

3.2 *Méthodes analytique ou globale*

3.21 Définition de « analytique » :

« analytique » fait référence au processus mental qui consiste à décomposer les grandes unités (mots, phrases) en leurs éléments (sons, lettres, syllabes).

3.22 buts de l'utilisation de la méthode :

les éducateurs qui ont imaginé cette méthode voulaient parvenir à la maîtrise du langage écrit en trouvant un chemin plus facile, plus proche de l'esprit et du comportement habituel de l'enfant. Ainsi partir de la reconnaissance globale de mots, passer par l'analyse pour aller vers la synthèse.
« Le point de départ consiste à donner aux enfants le goût, le besoin de la lecture, avant même qu'ils en possèdent les moyens ». [1] Il s'agit aussi d'utiliser, de trouver des mots reliés à leur réalité vécue et à leurs intérêts.

[1] Bouquet, G., opus cité, p.24

3.23 pré-requis à la méthode

avant d'aborder la lecture par la méthode globale, on suggère de préparer l'enfant au point de vue sensoriel : éducation de l'oeil, de l'ouïe, des sens en général, de la main, de la pensée concrète, etc.

3.24 fonction de globalisation ou syncrétisme :

plusieurs auteurs affirment que la perception de l'enfant possède une fonction de globalisation, c'est-à-dire que l'enfant conçoit les choses dans leur totalité d'abord. Ainsi en lecture, le mot est perçu comme un « schéma d'ensemble auquel il accroche, irrégulièrement, certains détails ». [2] Quand on propose des mots à l'enfant, il en a une perception globale ainsi qu'une perception claire de certains détails : longueur ou brièveté des mots, lettres à boucle ou à jambage dépassant le corps d'écriture, lettres identiques dans le mot.

3.25 principes généraux :

André Dehant donne trois importants principes des méthodes analytiques [3] :

- aller du complexe au simple, en prenant comme point de départ le concret pour aboutir à l'abstrait.
- partir des significations et non des signes, ce qui rend le point de départ encore plus concret.
- exercer l'intelligence plutôt que la mémoire, car à partir d'une perception synthétique que l'élève a de certaines données, il doit faire l'analyse et ensuite la synthèse, ce qui en est la caractéristique.

Dottrens et Margairaz insistent sur le fait que :
« la lecture est une fonction visuelle. Elle doit donc s'acquérir à l'aide d'une méthode qui utilise la vue et non plus l'ouïe » [4]
Pour eux, la méthode globale correspond à ce principe de base.

Leur point de vue s'appuie sur les propos du Dr Decroly et de mademoiselle Degand :
« la vue donne des notions, plus nombreuses et plus précises que l'ouïe, et la fonction visuelle est plus tôt développée que la fonction auditive » [5].

[2] Ibid., p. 25
[3] Dehant, André, opus cité, p. 9
[4] Dottrens, R., Margairaz, É., *L'apprentissage de la lecture, la méthode globale*, pp. 29-31
[5] *Ibid.*, p. 29-31

3.26 description, démarche:

Voici une description détaillée des démarches contenues dans les méthodes globales. Elle est en grande partie inspirée de P. Mezeix et de A. Vistorky, *Apprendre à lire* [1].

3.261 première étape: les acquisitions globales

a) règles à suivre:

- les mots, les phrases, acquis globalement doivent avoir un sens et un intérêt pour l'enfant
- ils doivent être fixés avec précision dans sa mémoire, car la confusion ne constitue par une base solide pour l'apprentissage

b) description de la méthode:

1° *les textes sont acquis globalement*

- dans une période préparatoire, les enfants ont pu se familiariser avec des *mots isolés* (Noël, Le Cirque)
- les acquisitions globales portent surtout sur des phrases relatives à la vie des enfants et composées par eux-mêmes

2° *composition de textes*

- les enfants commencent par former de courtes phrases simples, puis des phrases plus longues et plus complexes. Plus tard, un texte sera choisi et travaillé collectivement: des questions seront posées à son auteur. Cet exercice favorisera l'apprentissage du langage parlé

3° *présentation du texte*

- les phrases prononcées par un enfant sont reprises par le professeur qui les écrit au tableau, et répétées par d'autres élèves
- les phrases sont écrites sur plusieurs lignes:

aujourd'hui

la tourterelle

a pondu

Le professeur lit les mots écrits ligne par ligne et les enfants répètent avec lui, puis sans aide, et individuellement

- la répétition aide les perceptions à se fixer dans la mémoire

4° *étude du texte: matériel nécessaire*

- chaque élève reçoit trois exemplaires pour chaque texte étudié. On y ajoutera un matériel collectif, c'est-à-dire de grandes feuilles sur lesquelles sera disposé le texte étudié et qui serviront de grand livre de classe

5° *les exercices*

- comme les enfants doivent reconnaître et écrire les mots, ceux-ci seront donc

a) regardés avec attention
b) écrits au tableau
c) identifiés sur des feuilles, des étiquettes, le livre mural
d) retrouvés parmi d'autres
e) prononcés clairement et à haute voix
f) copiés puis écrits avec soin
g) écrits sous la dictée
h) des exercices de mémorisation pourront être utilisés: un mot est présenté, caché, écrit par l'enfant, et regardé de nouveau s'il y a hésitation
i) les mots seront utilisés pour écrire de nouvelles histoires

6° *les révisions*

plus il y aura relecture des textes, plus on retrouvera de mots connus dans de nouvelles phrases, plus les acquisitions seront solides

7° *le sens du texte*

le sens des phrases, des mots doit rester présent. Lorsque des exercices de copie sont exécutés, il est bon de trouver des tâches qui font appel à la compréhension (*exemple*: écrire ce qu'un dessin représente, tout en donnant le temps nécessaire pour composer de nouvelles histoires)

3.262 deuxième étape: analyse et synthèse

a) règles à suivre:

- il est important que le travail s'appuie sur le plaisir de lire et de composer, de comprendre la pensée des autres et d'exprimer la sienne
- il reste nécessaire de guider l'analyse, d'habituer les enfants à distinguer les éléments, de les entraîner à la combinaison de ces mêmes éléments. La synthèse sera toujours associée à l'analyse

b) description de la méthode

1° *rapprochements spontanés*

- constituer des tableaux de mots mettant en évidence des lettres ou groupes de lettres semblables:

i) mots commençant de la même façon
ii) mots finissant de la même façon
iii) ou au milieu desquels se retrouvent les mêmes éléments

[1] Natalis, Eve, opus cite, p. 106

14 / Bouquet G. op. cit. p.55

2° *premières synthèses spontanées*

- progressivement les enfants arriveront à l'aide de tableaux de ressemblances, à composer eux-mêmes des mots nouveaux
- en séparant un élément d'un mot familier le *bon* d'un « *bon* petit diable », détaché de *bonbon*
- en ajoutant l'un ou l'autre les éléments séparés de deux mots différents : le *ba* de balance et le *teau* de manteau : bateau. S'il y a une erreur, on aidera l'enfant à la rectifier par une lecture attentive du mot trouvé et en le confrontant avec les mots initiaux.

3° *déchiffrage et composition des mots nouveaux*

- le professeur compose un texte relatif à la vie des enfants et l'écrit au tableau. Il y trouve des mots connus et un ou deux mots nouveaux faciles à repérer. Ces mots nouveaux sont déchiffrés mais non appris globalement
- ou bien le texte est composé oralement en classe. Le professeur l'écrit au tableau et s'arrête aux mots nouveaux pour demander aux enfants comment il doit les écrire
- ou encore, suggérer des histoires à compléter, soit en ajoutant des étiquettes à un texte écrit sur un carton, soit en remplissant les « blancs » laissés dans une phrase
- faire de courtes dictées par des phrases simples qui racontent un événement de la vie de l'enfant par exemple.

4° *entraînement à l'analyse et à la synthèse*

- exercices d'analyse pour prévenir la confusion entre les formes et les sons : *analyse visuelle* : recherche d'un même élément graphique dans des mots divers et dans des phrases.

analyse auditive : recherche de mots dans lesquels on entend le même phonème
- exercices de synthèse : quand un nouvel élément a été identifié, il est bon de prévoir des exercices de déchiffrage et de composition de mots différents qui le renferment. Ils permettent d'automatiser le déchiffrage. Ces exercices prendront la forme de lecture à haute voix au tableau, de mots à compléter correspondant à un dessin.

5° *révision des textes étudiés*

- elle se fera au moyen d'une série de petits livres de lecture individuelle, constitués par des textes imprimés qui pourront être illustrés tout en continuant la composition et la lecture de nouveaux textes, le déchiffrage et la fabrication de mots nouveaux.

6° *composition et lecture individuelle de textes nouveaux*

- en continuant le travail d'analyse et de synthèse, certains enfants seront capables de composer seuls, de petits textes. Ils pourront aussi essayer de lire seuls, des livres d'histoires illustrés en faisant intervenir le professeur lors d'une difficulté. Celui-ci la reportera à ses textes antérieurs ou aux listes de mots.

3.27 caractéristiques des méthodes :

a) la méthode analytique ou globale présente des tâches qui correspondent à un intérêt pour la lecture et qui satisfont le besoin d'expression des enfants. Elle donne le goût de la lecture. On la qualifie de « naturelle », car la lecture et l'écriture se situent au même plan que le dessin, le modelage, etc.

b) chaque enfant peut travailler à son rythme, car il participe à la composition orale des textes de lecture et il a le goût de faire comme les autres pour être encouragé et valorisé.

c) la méthode comporte des risques si on n'attache pas assez d'importance à l'activité perceptive et motrice, aux efforts d'attention et de mémoire indispensables.

d) la méthode exige beaucoup du professeur. Elle demande une *préparation sérieuse des maîtres*, car elle fait appel à la spontanéité de l'enfant en s'efforçant d'agir sur elle pour la stimuler, l'orienter, la diriger.

e) avec cette méthode apparaît tout un « côté affectif »[1]. Lorsque le professeur présente de petits textes à l'enfant, ceux-ci peuvent être des consignes, des appréciations, des conseils adressés à celui-ci dans une enveloppe portant son nom. Ceci favorisera la relation entre le maître et l'enfant.

[1] Mezeix, P., Vistorky, A., *Apprendre à lire*, pp. 94-113.

[4] Bouquet, G., *op. cit.*, p. 55.

3.28 Avantages et inconvénients :

avantages *

a) c'est une méthode conforme à la psychologie de l'enfant, car elle débute par la phrase, donc par une idée concrète.
b) elle correspond aux intérêts de l'enfant en lui donnant la possibilité de lire tôt des textes à sa portée concernant ses expériences, ses observations, ses goûts, ses besoins.
c) avec cette méthode, la lecture s'intègre à d'autres activités manuelles et artistiques entre autres (fabriquer et illustrer son propre livre de lecture).
d) elle est économique, car elle ne demande pas de leçon systématique de lecture.
e) elle permet de répéter souvent sans que ce soit mécanique : on peut l'introduire dans les jeux.
f) elle évite le tâtonnement, la lenteur, car les phrases que l'enfant connaît, il les lit vite et en comprend le sens.
g) elle rend les leçons vivantes, car la lecture et l'écriture correspondent à la perception des idées et à l'expression de l'enfant.
h) la bonne orthographe est favorisée d'emblée, car on observe un mot, on l'écrit une ou plusieurs fois et ainsi on a plus de chance de l'orthographier correctement.
i) la méthode permet une composition plus précise, plus prompte, plus logique et plus naturelle que celle du mot, de la syllabe et de la lettre.
j) elle aide au développement des bonnes habitudes de recognition favorisées par les psychologues.

inconvénients ** :

a) la méthode globale ne fournit pas de technique sûre pour déchiffrer les mots non encore rencontrés : les enfants deviennent à partir des apparences.
b) la plupart des enfants ont besoin d'un entraînement suivi pour arriver à définir les éléments par analyse des mots familiers.
c) l'intérêt peut rapidement disparaître si l'étude des mots isolés dure trop longtemps. D'autre part, il peut se maintenir si on utilise des unités de langage plus larges, propositions ou phrases, mais il est important de procéder au moment opportun à l'analyse de ces fragments de langage.
d) trop d'importance est accordée à la signification au détriment de la reconnaissance des mots.
e) la faiblesse de la méthode se révèle dans l'application de celle-ci par des professeurs qui parfois n'ont pas reçu d'entraînement. Il survient alors beaucoup de difficultés et de confusion.

3.29 Commentaires

- Claparède trouve l'usage de la méthode globale inopportun dans les classes normales, mais il en favorise l'usage avec les enfants retardés et les débiles.
- Mademoiselle Descoeudres (qui a utilisé cette méthode) l'a abandonné, car elle semblait plus longue que la méthode traditionnelle. - La décomposition en syllabes et en lettres retarderait beaucoup l'avancement des enfants - [1]. La méthode conviendrait davantage aux enfants du type visuel qu'à ceux des types auditif et moteur ; elle exigerait un effort de mémoire considérable.

3.210 Différentes formes de méthodes analytiques

a) La méthode des mots :

Il s'agit de retenir globalement le mot d'après sa forme caractéristique. Les mots sont intégrés dans des phrases et répétés jusqu'à ce que l'on reconnaisse à première vue les mots étudiés. On peut associer le mot à l'image pour faciliter l'association. Et l'on fait pointer les mots du doigt pour faciliter l'apprentissage. On insiste sur les détails des mots (syllabes et sons) pour déchiffrer des mots nouveaux.

b) La méthode des phrases :

A la suite d'observation et de discussions, les élèves relèvent une phrase qui est reprise au tableau et lue globalement. Au fur et à mesure que le nombre de phrases s'accroît, les élèves distinguent des groupes de mots dans la phrase, des mots précis et enfin les sons eux-mêmes.

c) La méthode des récits :

Il s'agit d'habituer l'élève à saisir le lien logique entre les différents éléments du récit qui est constitué par une suite de plusieurs phrases. Quant à l'analyse, lorsque le récit est bien connu, des membres de phrases, puis des mots, enfin des sons sont identifiés. Le manuel de lecture se compose de phrases, de récits qui sont imprimés par les élèves eux-mêmes.

* Ces informations sont tirées des auteurs :
Natalis, Eve, *opus cite*, pp. 98 à 100
Dottrens, R., Margairaz, E., *opus cite*, pp. 35-41
Mezeix, P., Vistorky, A., *opus cite*, pp. 35-41
Gray, W. S., *opus cite*, p. 82
Malmquist, E., *opus cite*, p. 203
** Ces informations sont tirées des auteurs :
Malmquist, E., *op. cit.* p. 204
Gray, W. S., *op. cit.*, p. 83

[1] Natalis, Eve, *opus cite*, p. 101

[2] Bouquet, G., *op. cit.*, p. 55

3.211 Description de la méthode globale pure du Dr Decroly

Il n'existe pas une grande différence entre les méthodes globales dont il a été question précédemment et la méthode Decroly. On applique cette dernière surtout si l'on respecte les principes de base du Dr Decroly.

a) dans la lecture interviennent quatre fonctions : la fonction visuelle et verbale, la fonction auditive, la fonction motrice du langage ou de l'écriture, une fonction supérieure pour la compréhension du texte.

b) pour Decroly, la lecture est avant tout une fonction visuelle. Pour l'appliquer, il faut se baser sur la psychologie de l'enfant. Quant à l'analyse, l'enfant décomposera par lui-même quand il sera prêt.

c) l'écriture : dans le langage parlé, l'enfant, après avoir perçu, entendu et compris, s'essaie à traduire sa pensée oralement et d'une façon de plus en plus précise en se servant de ce langage, soit par le dessin, soit par l'écriture.

d) Decroly préconise :
- la méthode visuelle de lecture
- l'emploi de la phrase, du mot concret
- de nombreuses répétitions facilitées par l'intérêt et le procédé du jeu
- une décomposition naturelle par l'enfant
- la lecture appliquée aux différentes notions enseignées et aux activités.

On qualifie l'approche du Dr Decroly de méthode visuelle naturelle, car elle se base sur la psychologie des enfants, ou encore de méthode idéo-visuelle, parce qu'elle s'appuie sur l'idée comme point de départ et qu'elle est étroitement liée à celle-ci. L'avantage de cette méthode est de donner le goût et le plaisir de lire en associant continuellement l'idée au mot écrit. « Il n'y a donc, à proprement parler, pas de méthode, mais une évolution naturelle » [1]

[1] Hamaide, A., *La méthode Decroly*, « Actualités pédagogiques et psychologiques », p. 125

Dr. Decroly suggère que l'initiation à la lecture soit portée vers sept ans. Il tend à prolonger la période où les exercices de lecture portent sur la reconnaissance globale de phrases liées à des intérêts, à l'activité d'observation, à des situations concrètes ou le texte est associé à un objet précis, à une conduite particulière.

Voici une description globale de la méthode idéo-visuelle :
- l'apprentissage de la lecture débute par la phrase concrète, simple, évocatrice qui représente quelque chose de réel pour l'enfant.
- le son et la lettre font partie du travail d'analyse.
- l'initiation à la lecture se fait sous forme d'*ordres*, c'est-à-dire des consignes, accompagnés généralement de gestes : « apporte-moi la poire. Coupe la poire en deux ». Ceci correspond à des exercices de reconnaissance globale.

- suivent des observations et des questions qui font acquérir des notions et des idées à l'enfant.
- il faut beaucoup de répétitions pour réussir à reconnaître parfaitement les mots, les phrases ; cela se fait par des jeux dont plusieurs viennent de Dr Decroly (lotos, jeux des petites boîtes, jeux des petites scènes, etc...)

- quant à la décomposition du langage visuel, elle se fait de la même façon que pour le langage auditif, mais ce sont les centres optiques qui interviennent. On relève des ressemblances et des différences entres les mots (analyse). Puis l'on identifie et groupe les différents éléments pour composer de nouveaux mots, pour déchiffrer de nouveaux textes (synthèse)

- l'enfant peut lire seul quand il a passé les phases de reconnaissance globale, d'analyse et de synthèse.

[1] Mezeix, F., et al., op. cit., p.
[2] Bouquet, G., op. cit., p.55

3.3 *Parallèle entre la méthode synthétique et la méthode globale*

Méthode synthétique

- étude des signes et de sons élémentaires
- elle associe le son à la lettre en faisant répéter autant de fois qu'il est nécessaire l'articulation de l'une pendant la perception visuelle de l'autre
- les défenseurs de la méthode synthétique disent : « Si un enfant qui a appris de petits textes sait *les lire*, il ne sait pas *lire* pour autant » [1]
- l'effort exigé est un effort pure mémoire, qui s'applique à des éléments abstraits et inconnus
- c'est une méthode *dogmatique*, car elle ne demande qu'un esprit réceptif ; effort imposé par la mémoire seulement, car cette méthode enseigne directement les lettres de l'alphabet
- pour savoir lire, il faut très bien connaître les phonogrammes/lettres et pouvoir les combiner entre eux pour former et déchiffrer un mot
- dans la méthode synthétique, les lettres ne sont apprises que pour être assemblées en syllabes et en mots
- au début de l'apprentissage, l'enfant lit sans comprendre
- la méthode synthétique décompose l'apprentissage de la lecture en deux opérations distinctes :
1) l'élève énonce correctement les syllabes
2) il doit découvrir qu'assemblées elles portent un sens
- méthode synthétique aussi appelée :
méthode alphabétique
méthode d'épellation
méthode syllabique
méthode phonétique, car elle lie les signes aux sons.

Méthode globale

- elle met d'emblée l'enfant devant un texte, des mots, des phrases qui expriment une pensée
- les opérations deviennent passionnantes quand il s'agit de reconnaître les mots d'un texte, car ils expriment des idées, évoquent des objets, des personnages connus
- l'enfant peut lire et composer des textes qui traduisent son expérience, disent ce qu'il pense et ce qu'il sent
- il s'agit aussi d'un travail de mémoire, mais pas plus difficile que celui imposé par la méthode synthétique : chaque mot forme un dessin qui peut être reconnu sans qu'il soit nécessaire d'en percevoir tous les détails, simplement d'après sa longueur, son allure d'ensemble
- c'est une méthode *naturelle*, car elle part de la complexité de la langue écrite et procède du global à l'analyse et à la synthèse combinées
- en appliquant la méthode globale, les lettres ne sont pas présentées directement éléments abstraits détachés des mots. C'est l'élève qui les identifiera par un *travail personnel d'observation et d'analyse* dans les textes qu'il aura appris globalement
- dans la méthode globale, si elles sont isolées, c'est en vue de comprendre et de composer de nouveaux textes
- la synthèse des signes et du sens se fait d'elle-même
- dans l'apprentissage de la lecture, il n'y a pas de coupure entre signe et signification
- méthode globale aussi appelée :
méthode analytique
méthode idéo-visuelle
méthode visuelle idéographique, car elle lie les signes aux idées.

3.4 ***Méthode mitigée (ou mixte) à point de départ global***

3.41 définition :

c'est une méthode de lecture globale qui prend pour point de départ des *mots* et non des phrases.

3.42 objectifs :

elle vise à remédier aux inconvénients des autres méthodes et permet de développer toutes les attitudes et mécanismes nécessaires à la lecture.

3.43 principes généraux :

elle comporte les avantages de la méthode globale sans renoncer au principe de la méthode traditionnelle, « à savoir l'étude progressive des sons et des graphies suivant un ordre *ne varietur*, fixé par l'auteur » [2].
(Il s'agit ici des auteurs des livres de méthodes mixtes).

3.44 *description, démarche :*

a) tout d'abord, les enfants lisent, c'est-à-dire reconnaissent les mots qui composent des phrases simples (3 ou 4 puis 5 mots), qui expriment les actions faites par les personnages d'un conte ou d'une histoire imaginée. Ils se rendront compte que la pensée s'exprime sous deux formes : la parole et l'écriture. Les mots choisis doivent contenir tous les sons de la langue et former une unité au point de vue du sens. Ils doivent aussi être précédés de l'article défini, indéfini ou partitif dont le déchiffrage est global dès le début.

b) après la reconnaissance globale des mots (qui dure parfois plus de cinq à six semaines), certains enfants apercevront des ressemblances entre les mots (par exemple : *sapin* se rapproche de *lapin*, *mouton* de *ballon*).

[1] Mezeix, P., et al., *op. cit.*, p. 10
[2] Bouquet, G., *op. cit.*, p. 55

c) suit la phase de l'analyse des sons et des graphies : il faut identifier avec précision la graphie et le son reconnus comme identiques dans des mots différents (exemple : *te* dans *tomate* et dans *matelas*)
d) vient la synthèse, c'est-à-dire la recherche de mots familiers qui contiennent la graphie et le son identifiés, soit par la combinaison de graphies connues, soit pour lire des mots nouveaux (exemple : *te* dans *patte, flûte, marguerite*).

3.45 caractéristiques :

a) les leçons de lecture sont centrées autour d'un thème de vie
b) le point de départ se fait par des mots contenus dans de courtes histoires simples. L'enfant est ainsi guidé par le thème central et par le sens des mots
c) la lecture est liée à la compréhension

3.46 avantages et inconvénients :

avantages :

a) la méthode comporte une souplesse et une simplicité technique
b) comme l'enfant prend connaissance de la relation entre l'expression orale et l'expression écrite, les mots et les phrases qu'il lit ont un intérêt et un sens pour lui
c) l'enfant lit d'un ton de voix naturelle, avec expression, car il comprend ce qu'il lit
d) les enfants sont sans cesse en activité. Lorsqu'ils composent des phrases avec des étiquettes collectives ou individuelles, l'activité est mentale et *physique*. L'enfant est actif aussi lorsqu'il déchiffre des phrases nouvelles
e) l'enfant atteint une activité créatrice quand il compose lui-même des phrases ou un texte ; ce « qui lui donne un sentiment d'accession... à un degré supérieur d'activité mentale » [1]

inconvénients :

a) au début, le matériel nécessaire pour les premières leçons (les étiquettes collectives et les étiquettes individuelles) est abondant et exige beaucoup de travail du maître
b) les professeurs éprouvent de la crainte face à cette méthode et surtout devant l'étape de l'analyse. Comme il s'agit d'une méthode sensiblement rapprochée de la méthode globale, il faut de l'expérimentation et de l'entraînement pour l'appliquer
c) puisque la méthode considère le mot comme la somme de ses lettres, elle limite le nombre de mots utilisés dans les textes à lire
d) on remarque le nombre restreint de manuels s'inspirant d'une méthode à point de départ global[*]

[1] Bouquet, G., *op. cit.*, p. 46
[*] Cette remarque est tirée de l'ouvrage de Georges Bouquet, *L'apprentissage de la lecture*, édité en 1965 à Paris. Elle ne tient donc pas compte des documents récents et ultérieurs à cette date qui ont pu paraître.

3.47 commentaires :

Beaucoup de commentaires venant de médecins, d'universitaires, de journalistes ont attribué la responsabilité du déclin de l'orthographe aux méthodes globales. Selon Georges Bouquet, une telle déclaration est injuste, car les méthodes globales (d'où provient la méthode mitigée à point de départ global) sont trop peu répandues pour avoir de telles conséquences.[*]

3.48 description de la méthode de lecture à point de départ global : la méthode Piquemal :

a) Madame Piquemal établit le vocabulaire de lecture à partir d'exercices d'observation d'objets naturels fait par les enfants
b) elle abandonne tout souci de progression linéaire : elle étudie les « difficultés » selon les occasions offertes par les hasards de l'exercice d'observation
c) cette méthode est un travail d'observation, de dessin, de langage, de lecture, d'écriture. Par exemple, au mois d'octobre, on parle du *raisin*.
- observation du raisin : exploitation sur le plan du langage et de la lecture. A partir d'un résumé, on dégage les mots essentiels (raisin, grappe, grains, rafle). Ceux-ci sont portés sur des étiquettes. Les enfants dessinent ces mots dans un cahier. Des jeux de langage et de lecture servent à introduire des mots-outils (le, la, un, des). Les quatre mots dégagés du début vont sur un tableau d'observation exposé en classe. Vient ensuite un travail d'analyse phonétique puis visuelle. Le premier est un exercice sensoriel (disons « raisin » et écoutons les différents sons...) Le second consiste en une reconnaissance graphique des constituantes de chaque mot.
- d'une autre série d'observations, on dégage les mots (une peau, de la chair...) Des phrases courtes et simples résument la leçon d'observation (le grain a une peau, de la chair, des pépins). Puis un tableau des *ai* est dressé.
- à la suite d'observations encore, on écrit un résumé de cette leçon (avec raisin, la maîtresse a fait du vin). Et l'on réalise la même exploration des éléments constitutifs des mots.
d) à la fin du mois, on relève l'acquisition d'une dizaine de mots du thème, de sept chevilles (de, du, la, etc...) de huit consonnes, de trois voyelles, de deux lettres muettes (e, s), d'un équivalent (e = è devant deux lettres pareilles).

Bref, chaque mois présente un thème (pomme, noix, etc.) et le même travail d'observation, de dessin, de langage, de lecture, d'écriture est effectué.

[*] Par contre, le GREC par ses études croit pouvoir affirmer que les méthodes globales conviennent mieux aux élèves venant de milieux dits favorisés. De plus, le GREC n'a pas retrouvé dans les centres orthopédagogiques de méthodes globales. Il semblerait que la rééducation ou la récupération se fasse à partir de méthodes syllabiques.

3.49 description de la méthode de lecture à point de départ global: la méthode Romain ou des mots-clefs:

a) *exercices préparatoires*:

- des jeux sensoriels composant une série graduée servant à l'acquisition d'une perception de plus en plus nette des formes en général et des formes graphiques
- des exercices de langage sont introduits par des personnages imaginaires figurés par des poupées, des objets: Suzon, Fanfan, deux lapins, une carotte.

b) la méthode part des mots et non de lettres isolées. Un choix de 26 mots-clefs permet d'isoler tous les éléments (an, in, on, ou, u, i, etc...).

1er stade: sept mots-clefs sont associés à une histoire, à leurs images, puis sont présentés seuls (Suzon, Fanfan, lapin, jardin, maison, mange, carotte). Une analyse auditive et visuelle permet de reconnaître les premières phrases et d'identifier les mots.

2e stade: un second groupe de huit mots (cheval, bâton, poule, poupée, robe, va, coupe) et des mots-chevilles (et, au, sa, ma) sont introduits. Après avoir écrit des phrases (écriture-dessin), identifié des parties de phrases, isolé des mots, il y a passage de la lecture concrète à l'analyse et à la synthèse.

3e stade: un troisième groupe de sept mots (chat, chien, gâteau, fourneau, table, Monique, joli) et deux mots outils (est, bien) sont présentés.

4e stade: quatre mots complémentaires (baignoire, peignoir, grenouille, mouille) s'ajoutent à la liste. L'intérêt des enfants porte sur les exercices d'audition des mots, sur leur décomposition en sons et en lettres, sur la construction de mots nouveaux, avec passage à l'auto-dictée puis à la dictée proprement dite, et non sur le sens des phrases examinées.

3.410 *remarque*:

Certains auteurs ne donnent pas de spécification. Ils utilisent les termes *méthode mixte* ou *analytico-synthétique* ou encore *méthode combinée*. On peut identifier le point de départ de la méthode si l'apprentissage de la lecture débute par des *mots* ou par des *lettres*.

3.5 *Méthode mitigée ou mixte à point de départ syllabique*

3.51 définition:

c'est une méthode de lecture qui a comme point de départ les lettres de l'alphabet

3.52 objectifs:

cette méthode mixte poursuit un but semblable à celui de la méthode mitigée à point de départ global: elle tend à éliminer les inconvénients des deux méthodes, synthétique et globale, et développer les habiletés et attitudes nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

3.53 principes généraux:

Tout en minimisant les désavantages et en gardant les bons côtés des méthodes synthétique et globale, cette méthode considère «la lettre comme une image mentale formée des quatre éléments auditif, phonateur, visuel, moteur: l'association de ces diverses images doit laisser le souvenir complet et durable du son et de la lettre».[1]

3.54 description, démarche:

Voici un plan général de l'apprentissage de la lecture par cette méthode, suggéré par André Dehant[2]:

a) enseignement des différentes voyelles: a, e, i, o, u

b) chaque voyelle est associée à une représentation imaginée, par exemple: i=image / u=usine / o=oreille / a=âne; celles-ci sont affichées dans la classe même.

c) apprentissage des consonnes: chaque nouvelle consonne est présentée par une série de mots. Ceux-ci sont écrits au tableau pour mettre en évidence le nouveau son. Il s'agit de trouver le nouveau phonème et de l'isoler. Les élèves cherchent de nouveaux mots comprenant cette lettre. La lettre est associée aux différentes voyelles, ce qui amène des exercices de syllabation.

d) lecture de mots comprenant les différents sons étudiés. Chaque leçon est suivie d'un exercice d'écriture dirigé. Progressivement, on fait lire de petites phrases simples venant du manuel de lecture et certaines autres peuvent être composées par le professeur. A la fin de la leçon, la lettre nouvellement apprise est associée à un dessin et fait maintenant partie des lettres déjà vues et connues.

3.55 avantages et inconvénients:

avantages:

a) l'écriture et l'orthographe vont de pair avec la lettre.

b) cette méthode constitue un exercice de prononciation et d'articulation à cause de l'attention portée à l'émission des sons; elle réussit assez bien à en corriger les fautes.

[1] Natalis E., *op. cit.* p. 94.
[2] Dehant, André, *op. cit.* p. 31.

c) remarque : quelques-uns des avantages contenus dans la méthode mitigée à point de départ global peuvent se rapporter à la méthode mitigée à point de départ syllabique

inconvénients :

a) cette méthode engendre parfois la confusion entre les consonnes sourdes et les sonores apparentées, chez les élèves mal doués du côté auditif
b) l'enfant s'habitue à l'orthographe phonétique avec cette méthode ce qui est, d'après certains auteurs, un non-sens dans la langue française, car c'est une langue à prédominance visuelle et non phonétique comme l'espagnol par exemple. Pour y remédier, on multiplie les dictées visuelles : les mots sont écrits au tableau, observés, lus mentalement ; les enfants prononcent le mot entier et l'écrivent ; ils en corrigent les fautes après avoir relu silencieusement le texte au tableau.
c) elle limite le nombre de mots utilisés dans les textes à lire, car elle considère le mot comme la somme de ses lettres

3.56 description de la méthode gestuelle Borel-Maisonny

3.561 définition

il s'agit d'une méthode mitigée à point de départ syllabique dans laquelle un élément nouveau est ajouté, le geste.

3.562 description

a) un effort de mémoire est demandé pour retrouver le son que représente un signe écrit
b) pour faciliter cette mémorisation, un geste symbolique accompagne le signe. Voici plusieurs types de gestes :
- des gestes représentatifs d'une forme : la lettre z est représentée par une sorte d'éclair rapide dessiné dans l'espace au moyen de l'index tendu
- des gestes représentatifs d'une image articulatoire : pour le r, l'index est placé sur le larynx pour faire sentir le raclement qui accompagne l'émission de cette consonne
- des gestes qui donnent l'idée d'écoulement : la lettre l sera accompagnée dans sa prononciation d'un mouvement de tout le bras allant de gauche à droite
- on associe le signe à une petite scène : pour le son oi, on ouvre et ferme le poing avec vivacité pour représenter l'aboiement du chien

c) avantages de ces gestes
- ces gestes servent d'intermédiaire à l'identification du son et du signe
- ils rappellent l'ordre de la lecture, c'est-à-dire l'ordre d'écoulement des sons dans le temps et dans l'espace, ce qui permet d'éviter les omissions ou inversions de lettres dans les syllabes (par exemple cal - lac).

3.57 description de la méthode phonomimique « Jean-qui-rit » de Mlle B. Lemaire

3.571 définition

C'est une méthode mitigée à point de départ syllabique. On utilise le facteur rythme, le mouvement, ainsi que les gestes qui ont une résonnance plus affective pour l'enfant. De plus, elle fait appel aux sens visuel, auditif, tactile et développe les principaux facteurs intervenant en lecture. Les moyens éducatifs (mouvement, rythme, geste) de Mademoiselle Lemaire visent à « faciliter l'apprentissage de la lecture et de la rendre agréable »[1]

3.572 description

a) les sons de la langue française sont représentés par un geste qui est introduit par une petite histoire dans laquelle le phonème se présente souvent
b) des planches représentant un petit garçon ou une petite fille exécutant le geste peuvent être utilisées et affichées dans la classe pendant la leçon
c) en plus du geste, s'ajoute le facteur rythme. Il est exploité dans des chansons populaires dont le rythme est parfois saccadé, parfois mélodieux. Cette éducation rythmique se fait à la fin de l'école maternelle et tout au long de la première année
d) ces chants sont accompagnés de graphiques exécutés d'abord dans l'espace (plan vertical), puis sur la table (plan horizontal), enfin sur papier

3.573 plan d'une leçon

a) introduction du nouveau son par une série de mots qui le contiennent
b) on isole le son à étudier
c) présentation de l'histoire et du geste
d) passage à la lecture de syllabes (da - ta - bo...)
e) lecture de mots dans lesquels tous les phonèmes ont été étudiés
f) lecture de petites phrases simples

N.B. Les leçons de chansons rythmiques se donnent à n'importe quel moment de la journée à raison de 10 - 15 minutes par jour

[1] Dehant, A., Gille, A., Opus cité, p. 92

3.58 description de la méthode phonomimique de Grosselin

3.581 principes

Il s'agit d'associer à l'émission d'un son (voyelles, consonnes, son-voyelles), un geste de la main et du bras, geste qui correspond à une situation dans laquelle l'enfant (ou l'adulte qu'il imite) est appelé à prononcer le son dont il va apprendre aussitôt l'équivalent graphique, tout ceci pour associer un souvenir moteur au souvenir mental.

3.582 avantages et inconvénients

avantages

C'est une méthode à retenir pour les enfants débiles et récalcitrants en ce qui a trait à l'élocution.

inconvénients

a) le syllabaire Grosselin est périmé.
b) les mots choisis n'ont pas de sens précis pour l'enfant de six ans, et sont utilisés, non pas pour leur sens, mais pour leur contenu vocal et leur agencement graphique, par exemple: s m v j r f n l - je, sa, silo, salé, rivé, solo, juré.

3.6 ***Parallèle entre les méthodes mitigées***

3.61 Parallèle entre les méthodes mixtes et les méthodes synthétiques

a) les ressemblances

Méthodes synthétiques
- chaque élément est étudié dans un ordre précis, clair, et chaque leçon présente un élément nouveau.

Méthodes mixtes
- les méthodes mixtes empruntent aux méthodes synthétiques leur progression régulière:

1. lettres et groupes de lettres sont étudiés suivant un ordre établi.
2. des exercices de synthèse méthodique portent sur toutes les syllabes.
3. chaque mot nouveau est déchiffré par analyse et synthèse d'éléments connus.

b) les différences

- ces méthodes commencent par l'étude des éléments des mots. Comme il n'y a pas d'attrait pour l'enfant, cela entraîne une lecture terne et une non-compréhension de ce qui est lu.
- les méthodes synthétiques demandent à l'enfant de percevoir et de retenir les lettres isolées.
- le travail de synthèse consiste à combiner les lettres et syllabes en mots et en phrases.

- les méthodes mixtes veulent obtenir une lecture intelligente, ce qui correspond à mettre les enfants en présence de phrases ayant un sens pour eux.
- les méthodes mixtes les font découvrir par l'observation de l'enfant: le même élément est présenté dans plusieurs mots pour susciter la comparaison et conduire à l'analyse.
- le travail de synthèse va plus loin. Il aboutit à des mots inclus dans des phrases formant de petits textes suivis.

3.62 *Parallèle entre les méthodes mixtes et les méthodes globales*

a) *les ressemblances*

Méthodes globales
- C'est une méthode qui correspond à la psychologie de l'enfant, car elle commence par une idée concrète.
- comme l'enfant connaît certaines phrases, il les lit vite et en comprend le sens. Sa lecture se fait sur un ton naturel.

b) *les différences*
- les méthodes globales mettent les enfants d'emblée en face de textes composés souvent par eux-mêmes et riches d'intérêt pour eux.

- les méthodes globales permettent d'intégrer la lecture à l'enseignement général.
- dans les méthodes globales, le travail d'analyse porte sur la phrase en général, puis sur les mots. On construit des tableaux de ressemblances pour mettre en évidence les lettres ou groupes de lettres semblables.
- l'analyse se fait spontanément au moment où l'enfant se sent prêt. Il arrive souvent que les plus doués soient les premiers à faire des analogies. Cela peut aider les autres enfants et les motiver à faire des comparaisons afin qu'eux aussi soient encouragés et valorisés. En général, les méthodes globales respectent le rythme de l'enfant.

Méthodes mixtes
- Ces méthodes favorisent une lecture intelligente et liée à la compréhension.

- l'enfant lit d'un ton de voix naturelle, avec expression, car il comprend ce qu'il lit.

- dans ces méthodes, les textes apparaissent plus tard. De plus les textes sont tirés de livres, ce qui n'est pas aussi naturel que des histoires composées par les enfants. Les thèmes de ces livres attirent les enfants, mais répondent moins à leurs intérêts.
- les méthodes mixtes permettent moins l'intégration de l'initiation à la langue écrite à l'ensemble des activités scolaires.[1] Comme elles sont moins liées à la vie des enfants, elles ne parviennent pas autant que les méthodes globales à donner le goût et le plaisir de lire.
- dans les méthodes mixtes, la place accordée au travail d'analyse personnel reste toujours très limitée. Les comparaisons qui y conduisent s'attachent à deux ou trois mots seulement.
- la décomposition et le travail de synthèse apparaissent tôt. Comme ils commencent au même moment pour tous les enfants, ils sont prématurés pour certains. Les maîtres doivent alors trouver des exercices pour aider les plus faibles à surmonter les obstacles.

[1] Mazeau, P., Vistorky, A., *Opus cite*, p. 91

3.7 *Autres méthodes de lecture*

3.71 *Méthode naturelle de Freinet*

3.711 *Pédagogie de Freinet en lecture*

a) l'introduction de *l'imprimerie* à l'école est le point de départ de l'enseignement de la lecture. Cet outil donne le goût aux enfants de composer des textes, de les apporter aux parents, de les échanger, car les textes sont nets et en exemplaires assez nombreux pour les utiliser de plusieurs façons.
b) la pratique du *texte libre* permet à l'enfant d'être naturel et spontané dans ses textes. C'est à partir de ces textes que se réalise « l'enseignement de la lecture directe et globale, qui associe à une signification vivante donnée, dès l'abord, avec sa traduction orale, la perception des signes écrits et imprimés ».[1]

[1] Mazeau, P., Vistorky, A., *Opus cite*, p.80

c) au début, comme l'enfant sait peu écrire, il dicte son histoire au professeur. Chaque jour des enfants apportent leur texte ; on en choisit un qui sera imprimé. On le travaille ensemble et ce sont ces pages, ainsi que d'autres textes (journaux d'école) qui seront lus et relus. Donc l'expression écrite précède la lecture ».[1]

d) c'est par un *lent tâtonnement expérimental* que l'enfant arrivera à lire correctement : un mot inconnu en rappelle un autre, ressemblances et différences donnent des indications, le sens général du texte suggère une interprétation, les remarques du maître et des camarades servent d'indices.

[1] *Ibidem*, p. 81

3.712 Trois phases dans la conquête de la lecture

Ces étapes ont été relevées dans l'ouvrage de Freinet, *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne* [1], dans lequel il explique le long cheminement *naturel* entrepris par sa fille, Bal, dans plusieurs apprentissages dont celui de la lecture.

a) il y a une première phase globale qui est une familiarisation avec la figure graphique des mots connus et des phrases que Bal veut utiliser.

b) une deuxième phase est celle de la reconstitution active qui part des signes phonétiques des mots et expressions que Bal crée selon une technique personnelle, qu'elle perfectionne, mais qui correspond à un exercice allant analytiquement de l'élément à la synthèse vivante du mot.

c) vient une troisième phase d'identification globale, c'est-à-dire une reconnaissance globale des mots du texte à la lecture.

Freinet insiste sur le fait que la méthode naturelle ne suit pas un processus strictement global.

3.713 Description de la méthode naturelle du français (rédaction - écriture - lecture)

a) principes

pour la lecture comme pour l'écriture, il s'agit d'une lente expérience tâtonnée.

- par la parole, l'enfant prend l'habitude de la valeur, du sens, de la figure psychique des mots. Il acquiert progressivement une rapidité et une sûreté des acquisitions.
- l'enfant écrit les mots qu'il connaît soit par copie immédiate d'un modèle, soit par une construction phonétique qui se perfectionne sans cesse pour arriver à la figure graphique «officielle» de ces mots.
- la vraie lecture se fait par une constante comparaison entre l'écriture «intelligente» et les modèles de livres que l'enfant explore pour la reconnaissance des signes.

b) démarche normale de l'apprentissage de la lecture

- il y a l'expression orale de mots, de vocables et de phrases obtenues le plus rapidement possible, et avec le maximum de richesse, par la méthode naturelle d'expérience tâtonnée, aidée par un milieu riche, en évitant les leçons méthodiques.
- vient ensuite l'expression à l'usage des personnes éloignées au moyen de l'écriture de ces phrases et mots exprimés oralement. Ici aussi on y arrive par une expérience tâtonnée, facilitée par la richesse du milieu, en se dispensant de toute leçon formelle.

- enfin, on parvient à la reconnaissance de ces mots lorsqu'on les trouve dans un texte étranger.

[1] Freinet, C., *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, Ed. Bourrelier, Paris, 1956, p. 62.

3.714 Caractéristiques

Pour Freinet, le vrai sens de la lecture correspond à la reconnaissance de la pensée exprimée par l'intermédiaire des signes, et non pas à un exercice stérile de phonétisation de signes manuscrits et imprimés.

«Ah! j'ai compris, dit-elle enfin. Des fois, on sait lire sans savoir lire. On sait lire le mot, mais on ne sait pas ce qu'il veut dire. C'est comme si on ne savait pas lire.» [1]

Selon Freinet, sa fille, Bal, s'est rendue compte qu'elle possédait la technique de la lecture à l'âge de sept ans et trois mois. Et elle saisissait le sens de ce qui était écrit.

«Mais si, par hasard, elle rencontre un mot qui gêne le cheminement de sa pensée, elle s'arrête, s'enquiert de la signification de ce mot et ne poursuit que lorsque la pensée est de nouveau à son aise dans la compréhension synthétique des signes.» [2]

3.72 La méthode St-Germain

3.721 Principe

Cette méthode correspond à l'apprentissage de la lecture par l'écriture, car celui-ci doit être fonctionnel, actif, efficace et économique.

3.722 Démarches: le principe de l'écriture à la lecture

— Écriture correcte (phonétique) de mots et même de textes de plus en plus complexes.
— Lecture occasionnelle de mots écrits auparavant par l'élève lui-même.
— Lecture plus systématique de textes écrits par l'élève, et lecture de mots quelconques, mais simples d'abord.
— Lecture de mots et de textes présentés, non écrits par l'élève.

3.723 Caractéristiques: les problèmes d'orthographe sont affrontés au départ

Voici des problèmes d'apprentissage:

- problème des correspondances entre les sons et les signes graphiques.
- problème de l'apprentissage des orthographes conventionnelles.
- problèmes des règles orthographiques.

Malgré tous les soins pris pour éviter les problèmes d'orthographe, l'expérience fournie par la lecture n'aide pas toujours la situation: «un élève faible en orthographe peut lire, dans un livre, le même mot qui revient sur chaque page, mais à la première occasion de l'écrire lui-même, il choisit une orthographe aberrante.» [3]

[1] Ibidem, p. 63, (phrase exprimée par Bal).
[2] *Ibidem*, p. 63.
[3] Morf, J. Albert, «Une méthode fonctionnelle d'apprentissage de la lecture: la méthode St-Germain», *Critère, la lecture*, no 6-7, septembre 1972, p. 57.

Comme l'acquisition de l'orthographe par conditionnements séparés est non valable, il faut solliciter d'autres mécanismes d'acquisition de l'enfant. Un moyen suggéré est *de placer chaque orthographe particulière à l'intérieur d'un système*. L'enfant doit arriver à définir la forme correcte par rapport aux formes possibles.

Pour l'orthographe de règles, une variante grammaticale « ne signifie pas » un pluriel, par exemple, mais « sert à exprimer » un pluriel, car la méthode aborde l'écriture en premier et non la lecture. Les règles de l'orthographe sont considérées plutôt comme des instruments et moins comme des consignes. Pour présenter ces règles de transformation, il faut mettre en pratique l'activité de recherche et de déduction.

4. LA LECTURE RELIÉE À L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

4.1 *Impératifs pédagogiques et scientifiques relatifs à l'enseignement de la lecture*

Dans l'enseignement de la lecture, il faut tenir compte de points importants :

a) l'unité de l'expression orale et écrite
b) l'association constante de l'expression écrite à la lecture
c) l'initiation globale à la lecture et à l'expression écrite
d) l'analyse et la synthèse ordonnée sur le double plan phonétique et alphabétique
e) la liaison indissoluble du fond et de la forme
f) des exercices de toutes les fonctions intellectuelles
g) l'appropriation des textes étudiés aux intérêts de l'enfant
h) faire précéder et accompagner la lecture par des échanges verbaux de façon à éclairer et à justifier le texte
i) favoriser, en plus de la lecture, d'autres formes d'expression : dessin, chant, expression corporelle

4.2 *Relation lecture-expression écrite*

Le dessin est la forme première qu'utilise l'enfant pour traduire sa pensée, pour exprimer ce qu'il ressent. Cela correspond à l'expression libre. Souvent par un dessin ou une petite phrase écrite pour personne, l'enfant s'exprime sur une feuille de papier. Et graduellement l'enfant s'aperçoit que l'écriture possède plus de précision. S'il est aidé par un milieu favorable, il voudra connaître davantage ce système complexe.

Selon plusieurs auteurs, les exercices d'expression écrite peuvent se faire lors de l'enseignement de la lecture. Ils permettent à l'enfant de prendre conscience qu'il existe une expression orale et une expression écrite. Cette dernière favorise la pensée personnelle de l'enfant et le motive, ce qui permet un épanouissement de sa personnalité. Il s'agit en plus d'une première expérience de communication indirecte : le texte doit être lu par d'autres, c'est sa fonction. Le travail mental exigé par l'expression écrite est d'une grande importance ; aussi elle doit être encouragée le plus tôt possible.

« Cette coordination (lecture - écriture) s'impose psychologiquement et pédagogiquement, soigneusement relié aux exercices d'écoute, d'élocution, d'observation de l'écrit et de la lecture, l'entraînement à l'écriture féconde ces exercices et s'en trouve facilité »[1].

4.3 *Lecture silencieuse - lecture orale*

Lecture silencieuse

Cette lecture est presque la seule employée dans la vie, car elle correspond au but essentiel de la lecture : comprendre la pensée exprimée graphiquement par autrui. C'est ainsi qu'on lit le courrier, le journal, le livre qui nous délasse, nous documente, nous instruit. De plus, elle facilite la personnalisation de l'enseignement, car elle prépare à tenir compte de consignes écrites et à travailler seul.

La lecture silencieuse présente plusieurs avantages :
- elle facilite la concentration sur le contenu
- elle permet les repos pour l'assimilation et la réflexion des idées exprimées
- elle permet aussi de revoir en pensée des situations décrites, d'établir des comparaisons avec des faits connus
- elle favorise le jugement critique
- elle permet au lecteur d'élargir ses champs oculaires, ce qui explique une plus grande vitesse de la lecture silencieuse sur la lecture à haute voix

Lecture orale

Elle est conseillée dans le cas d'un texte difficile à saisir. Elle est aussi utile quand il s'agit de mémoriser des mots difficiles à prononcer, ou simplement un poème, une chanson, une citation.

[1] Malmquist, Eve, *Opus cité*, p. 244.

4.4 *Lecture expressive*

La lecture doit être expressive dès les premières leçons du niveau primaire (1er cycle). Elle sert à créer une atmosphère propice à la relation existant entre l'esprit de l'enfant et celui de l'auteur et à la réception du message de l'auteur par l'enfant. Voici quelques caractéristiques de cette lecture à l'école primaire:

a) pour que l'enfant lise avec expression, il faut qu'il ait l'intention de communiquer aux autres les idées et les sentiments qu'il partage

b) on suggère la lecture expressive de morceaux différents dans une même leçon, pour éviter que cette lecture soit ennuyante

c) après la lecture, on en fait une critique en relevant les erreurs de technique et d'expression commises par le lecteur. Cela constitue un exercice de langage qui donne l'occasion de former le jugement, le sens critique.

4.5 *Ecriture et orthographe*

a) Ecriture

Dans la période d'apprentissage global l'écriture consiste en la reproduction de la forme et de la figure de mots simples et ce, fait avec beaucoup de soin. Bien sûr, le maître guide ce travail. Les enfants copient les mots ou les dessinent avec une grande application. Les avis sont partagés quant à l'utilisation de l'écriture cursive (*matin*) ou du script (matin).

b) Orthographe

D'après Georges Bouquet, la méthode traditionnelle (synthétique) ne favorise pas l'acquisition d'une bonne orthographe. Il est d'avis qu'avec la méthode globale, l'orthographe est meilleure, car «l'habitude est prise, dès le départ, d'observer la figure des mots, puis de les analyser en les confrontant pour en distinguer les syllabes, les éléments identiques et les éléments différents»[1]. Voici trois formes d'apprentissage de l'orthographe:

1) la copie pure et simple considérée avantageuse à condition que l'exercice ne soit pas trop long

2) la dictée de mots avec contrôle instantané sur le cahier. Il est préférable de faire précéder cette dictée d'un exercice d'attention, d'observation de la figure des mots.

3) l'exercice d'expression écrite: il consiste en une ou deux questions posées au sujet du texte de lecture et auxquelles il est possible de répondre avec des mots connus; ou bien c'est une histoire racontée librement par l'enfant, mais inspirée du texte de lecture.

[1] Bouquet, G., *Opus cite*, p. 40

4.6 *Relation phonétique - lecture*

«Enseigner à lire, c'est aussi enseigner à parler le français»[1]

Comme il est important d'écrire correctement, il est aussi utile de prononcer clairement. Pour éviter les anomalies du langage, le professeur se doit de prononcer les sons, les mots distinctement en exagérant bien souvent la mimique. De son côté, l'enfant dans sa lecture orale doit démontrer une diction vivante des mots et des sons, une articulation claire et un ton de voix un peu élevé, mais naturel.

En ce qui concerne la prononciation des voyelles, il faut se familiariser avec les diverses nuances phonétiques: é (fermé) et è (ouvert) par exemple. Avec les consonnes, le professeur doit faire attention aux confusions: *f*, et *v*, *b* et *d*, *pi* et *bi*. Pour les graphies inverses, il est important de bien distinguer et de bien prononcer les syllabes inverses: *as*, *al*, *or*, *il*, etc. Enfin, les graphies difficiles, telles que *ille*, *euil*, *ueil*, *gue*, *gui*, *st*, *sk*, etc. doivent être placées en fin d'apprentissage.

4.7 *Langage et parole dans l'apprentissage de la lecture*

Il est bon de faire parler l'enfant, soit par un dessin, soit par un rappel d'épisode du dernier texte de lecture et ce, au moyen de questions. Ce qui importe, c'est d'incorporer les mots, les phrases à la vie mentale et à la vie émotionnelle de l'enfant au lieu de les laisser se perdre dans l'espace. Il est important que l'enfant les utilise d'une manière personnelle en répondant à des questions, ce qui l'astreint à un effort, à un mouvement de pensée personnelle.

Pour Eve Malmquist, «le développement du langage et de la parole est fondamental. C'est temps perdu que d'apprendre à lire à un enfant qui ne sait pas parler, ni poser de questions, ni raconter d'histoires, ni exprimer ses propres pensées. Au moins à l'école, l'enfant doit avoir l'occasion de raconter ses propres expériences de façon spontanée et d'être écouté, d'interpréter des images en relation avec le foyer, la forêt, la plage, la vitrine de jouets, la gare. L'image rend l'expérience antérieure présente, concrète, vivante»[2]

[1] *Ibid*, p. 79

[2] Malmquist, Eve, *Opus cite*, p. 174

4.4 *La lecture et l'écoute*

Certaines recherches ont démontré que l'enfant comprend des unités de pensée d'une même longueur et d'une même complexité, qu'il en prenne connaissance par l'écoute ou par la lecture (Petty et Burns, 1967; Devine, 1967; Durrell, 1969).

La maîtrise de la langue, l'intelligence et l'expérience sont nécessaires à l'écoute comme à la lecture. Tous les deux demandent une grande attention pour suivre le développement du raisonnement.

La lecture exige des habiletés propres. La maîtrise de la langue écrite vient après celle de la langue orale. De plus, le lecteur est seul pour déchiffrer et reconnaître les mots importants. Par contre, l'auditeur à l'aide des gestes et des mimiques du locuteur, se voit facilité la compréhension de certains mots, certaines expressions. Il y a donc beaucoup d'obstacles à surmonter avant que la compréhension par la lecture surpasse la compréhension par l'écoute.

La compréhension par l'écoute est supérieure à la compréhension par la lecture chez les élèves de première année (cours préparatoire), surtout chez ceux dont le niveau intellectuel est inférieur à la moyenne. Quant aux bons lecteurs et aux élèves de niveau intellectuel supérieur à la moyenne, ils ont tendance à mieux comprendre ce qu'ils lisent.

Au niveau de l'école secondaire, la compréhension par l'écoute est meilleure quand le texte présente un contenu facile, mais elle est meilleure par la lecture quand le contenu du texte est difficile. Notons que ces affirmations proviennent de l'ouvrage de Eve Malmquist, *Les difficultés d'apprendre à lire*, et que c'est à la suite de recherches que ces conclusions ont été tirées.

5. RECHERCHES

5.1 *Etude scientifique des mécanismes de lecture*

Des recherches entreprises par Javal (1879), Landolt (1891), Lamare (1893), Ahrens (1891), Erdmann et Dodger (1898) ont montré que le mouvement des yeux du lecteur était fait d'une série de sauts et ne consistait pas en un mouvement continu le long de la ligne imprimée. Voici d'autres résultats tirés de l'ouvrage d'André Dehant et d'Arthur Gille, *Votre enfant apprend à lire*[1].

a) quelles que soient les langues lues, les tracés sont très proches les uns des autres. L'étude des enregistrements montre que les mouvements des yeux sont identiques.
b) le nombre de fixations diminue avec l'âge.
c) la durée moyenne des fixations diminue également. Au début de l'apprentissage, la durée d'arrêt de l'oeil est de 660 ms (millisecondes); à la fin de l'apprentissage, en sixième année, elle est de 236 ms.
d) les mouvements de régression de l'oeil par ligne diminue; au début de l'apprentissage, cinq régressions par ligne; à la fin de l'apprentissage, une régression par ligne.
e) la fatigue du lecteur diminue proportionnellement à l'avancement de l'apprentissage. Les petits déplacements des yeux sont plus fatiguants que les mouvements de plus grande amplitude.
f) la lecture silencieuse ou mentale améliore le rendement de la lecture.

5.2 *Conclusions d'une analyse des méthodes de lecture*

Il s'agit d'une étude faite dans le cadre du Laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Louvain (cf. A. Dehant, *Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture*, Louvain, 1958). Elle a été menée par André Dehant et en voici les conclusions[1]:

Les méthodes soumises à cette étude ont été:
- la méthode globale pure
- la méthode mitigée à point de départ global
- la méthode mitigée à point de départ syllabique avec les gestes de Borel-Maisonny
- les «moyens éducatifs Jean «qui-rit» de Mademoiselle B. Lemaire.

a) Ce sont les «moyens éducatifs Jean «qui-rit» qui ont obtenu les meilleurs résultats: le mécanisme de lecture s'acquiert régulièrement, de façon permanente; cette méthode entraîne une lecture expressive d'où une lecture intelligente et courante.
b) vient ensuite la méthode mitigée syllabique avec le procédé gestuel de Borel-Maisonny où l'on accorde une importance au geste et dans laquelle le procédé moteur est aussi utilisé avec profit dans l'apprentissage de l'orthographe.
c) on accorde une troisième place aux méthodes mitigées à point de départ global ou syllabique, car l'enfant apprend à lire couramment, mais ne bénéficie pas de l'apport des procédés gestuels.
d) en dernier lieu se présente la méthode pure. L'enfant est capable de reconnaître les mots et les phrases, mais non de les lire dans sa première année. De plus, on remet en question le syncrétisme de cette méthode. Enfin, on trouve la méthode contre-indiquée pour les sujets réguliers.

[1] Dehant, A., Gille, A., *Votre enfant apprend à lire*, Casterman, Collection «E 3», Belgique, 1972, pp. 121-127.

[1] *Ibidem*, pp. 91 à 98.

5.3 *Remarques suite à une première expérience de lecture globale*

Dans l'ouvrage de P. Mezeix[1], *Méthodes de lecture*, on relève des expériences de lecture globale effectuées en 1935-1936, et en 1940-1942. Même si celles-ci ne sont pas récentes, les constatations qui suivent sont encore d'une importance et d'un intérêt primordiaux.

a) *l'acquisition globale des mots* ne présente pas trop de difficultés pour beaucoup d'enfants à partir de 4 ans et demi, 4 ans 9 mois. C'est une introduction à la lecture. Il s'agit de la *première étape* (identification de mots, reconnaissance, utilisation de la mémoire).

b) Il y a une *préparation affective* (intérêt, curiosité) et *intellectuelle* (aptitude à voir, à mémoriser afin de reconnaître) dans cette méthode de lecture globale.

c) le nombre et le choix des mots quant à leur phonographie ont moins d'importance que *l'intérêt* qu'ils présentent par leur sens pour les enfants.

d) les enfants de 5 ans sont capables de distinguer ce que sont les mots par des comparaisons et parfois des confusions, des détails de forme, une ressemblance (même commencement, même terminaison). Il s'agit de la *deuxième étape : l'étude des signes*.

e) vient ensuite l'audition ou les ressemblances et les différences sont plus difficiles à saisir. Pour cette dernière étape, l'enfant doit pouvoir établir lui-même les distinctions et les ressemblances auditives contenues dans les mots.

5.4 *Expérimentation de la méthode idéo-visuelle (globale)*

La description de l'expérimentation vient de l'ouvrage de R. Dottrens et de E. Margairaz,[1] *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale*. On a relevé des observations et des procédés utilisés pour apprendre à lire aux enfants de 6-7-8 ans au moyen de la méthode idéo-visuelle (globale).

5.41 les exercices d'attention visuelle

Le premier travail consiste à éduquer l'oeil et à développer l'attention visuelle des enfants au moyen de jeux de lotos par exemple. On suggère aussi de placer une image, un objet nouveau dans la classe, faire disparaître ou déplacer ses objets sur un plateau, poser plusieurs objets que l'on dispose différemment à chaque tour de jeu, observer un ami pendant quelques secondes, puis donner une description de sa physionomie, de son attitude, de ses vêtements et ce, par des questions au début.

5.42 les premiers exercices de lecture

a) Le prénom d'un élève est écrit sur une grande fiche ou au tableau. On regarde cette fiche, on va la chercher puis on la porte à l'élève.

b) Deux ou trois élèves ont leur fiche : ils la tiennent devant eux tandis que les autres observent. On reprend les fiches, on peut en examiner une ou plusieurs ; on observe les dessins qui composent le ou les mots de façon à retrouver, reconnaître les fiches si elles sont mélangées.

c) Six élèves sont placés face à la classe avec leur fiche. On reprend les fiches : il faut ensuite les reconnaître et les redistribuer. Les fiches sont reprises, les six élèves changent de place, les autres ayant le dos tourné ; qui saura distribuer les fiches à nouveau ?

Le but de ces trois exercices est de faire acquérir des images visuelles aussi nettes que possible.

d) Voyage autour de la classe : les fiches sont suspendues un peu partout ; le voyageur (un élève) se promène et en passant près des fiches, il appelle les amis qu'elles désignent.

e) Le professeur relève et écrit les phrases concernant des situations qui sont arrivées au cours de l'année. Ces petits textes pourront servir ultérieurement.

5.43 la décomposition en mots

Trois textes sont donnés aux enfants :
- l'un sert de modèle
- l'autre sert à la décomposition
- le troisième entrera dans le recueil d'histoires de l'enfant.

Voici l'exemple d'un texte : Marianne est tombée, elle a pleuré.

a) La décomposition est préparée collectivement. Des questions sont posées (*montre-moi pleuré, tombée*). Pour chaque mot, un trait de couleur est tracé pour séparer les différents mots.

b) Chaque élève fait le travail suivant sur l'un de ses textes :

Marianne	est	tombée		elle	a	pleuré

c) après avoir mis les mots en désordre, il faut reformer à nouveau la phrase avec le modèle, puis sans modèle.

[1] Mezeix, P., et al., *Opus cite*, pp. 32-33.
[1] Dottrens, R., Margairaz, E., *Opus cite*, pp. 43 à 67.

d) Le professeur demande de retrouver, un à un, les mots qu'il prononce.
e) Le professeur montre les mots au tableau et invite chaque élève à en lire un (exercice inverse au no d).
f) Il y a aussi lecture d'histoires plus longues. Ceci peut comprendre une lecture visuelle et des exercices de décomposition. Dans les textes, il n'y a pas de mots plus compliqués que d'autres pour l'enfant, sauf ceux qui n'expriment pas une idée par eux-mêmes (mots de liaison, déterminatifs).

N.B. On doit arriver à ce que tous les mots vus dans les textes soient reconnus et lus. Pour cela, il faut faire très souvent des exercices de reconnaissance, de lecture des mots et de révision de textes.

5.44 La décomposition en syllabes

a) cette phase débute avec les observations des enfants (analogies, différences, comparaisons), ce qui donne le contenu nécessaire à la construction de tableaux de syllabes.

di de	*mar* de
mardi	marchande
Heidi	marché
lundi	mardi
	marche

Tous les élèves ne sont pas prêts en même temps pour cette phase. Il est bon d'encourager les élèves les plus avancés, ce qui fait bénéficier toute la classe au même moment. Et lorsque la majorité des enfants a atteint ce stade, le travail devient avantageux et enrichissant.

b) remarque importante: il faut que les comparaisons signalées par les enfants soient toujours établies sur des mots *VUS* et non sur des mots entendus. Le principe de la lecture visuelle doit être maintenu: l'enfant distingue des signes et des groupes de signes, non pas des sons simples ou composés. Exemple:
- « *poi* c'est comme dans *poivre* »
- « *fillette* si on on enlevait *fil*, ça ferait *lette* de *Arlette* »

c) jeux pour faciliter la décomposition en syllabes:
— Corbillons: de petites corbeilles ont chacune leur étiquette: an, eu, oi, au, etc. Des mots mélangés sont placés dans une grande corbeille. Il faut tirer et mettre dans chaque petite corbeille les mots contenant le même groupe de lettres que l'étiquette.

- Les questions et les réponses: des questions et des réponses concernant les textes vus sont écrites sur des morceaux de papier. L'enfant lit les questions et doit trouver les réponses. L'association est correcte si l'enfant a su lire.

d) Il est toujours bon de mettre des livres à la disposition des enfants. Les images et le désir de comprendre le texte les motivent à la lecture.

5.5 *Recherches effectuées sur plusieurs méthodes de lecture*

André Denant présente, dans *Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture*, les résultats de recherches relatives à plusieurs méthodes de lecture telles que la méthode gestuelle Borel, la méthode gestuelle Jean-qui-rit, la méthode mixte analytique, la méthode synthétique, la méthode analytique. Environ 550 sujets qui ont été suivis de la maternelle à la troisième primaire ont participé à ces recherches[1].

A. concernant la lecture orale

a) en première année, pour toutes les méthodes, sauf la méthode analytique, on note une grande diversité de fautes. Dans la méthode analytique, les fautes se rapportent à des « inventions ». Quelques enfants seulement sont passés à l'analyse à la fin de la première année. Donc il n'y a pas encore d'activité rentable de la lecture dans cette méthode, pour les enfants.
b) en deuxième année, pour toutes les méthodes non analytiques pures, il y a moins de fautes de lecture orale. Il s'agit surtout d'inventions de généralisations (revenu est lu revunu), d'inversions kinétiques (*erme est lu reme, il est lu li*).
Quand à la méthode analytique, on rencontre le même genre de fautes que dans les autres méthodes avec la différence que le nombre de fautes prend des proportions plus importantes.
c) en troisième année, il n'y a plus de différence caractéristique entre les méthodes en ce qui concerne les fautes de la lecture orale, car les mécanismes de lecture sont acquis pour la plupart des sujets. On retrouve des « inventions » et des fautes qui persistent chez les dyslexiques.
d) statistiquement, concernant la correction en lecture orale, les méthodes gestuelles Borel et Jean-qui-rit et la méthode mixte analytique se sont révélées supérieures tant en première année qu'au cours du 1er trimestre de la deuxième année.

[1] Denant, A., Opus cité, pp. 198 à 203.

B concernant la compréhension et sur-tout une compréhension immédiate sans référence au texte

a) à la fin de la première année, cette compréhension est faible pour l'ensemble de l'échantillon, car l'enfant est encore au stade du déchiffrement. Toutefois, les deux méthodes gestuelles et la méthode mixte analytique sont meilleures que la méthode mixte synthétique et que l'analytique.

b) pour la méthode analytique, il est faux de prétendre qu'elle permet un niveau élevé de compréhension du texte. Au début, c'est une compréhension tirée de l'observation et de la discussion en vue de l'établissement de la phrase. Quand on passe au stade de l'analyse et que l'enfant parvient à déchiffrer, le niveau de compréhension est peu élevé.

c) en deuxième année, le déchiffrement retarde encore la compréhension. Mais les méthodes gestuelles Borel, Jean-qui-rit et la méthode mixte analytique sont supérieures aux autres.

d) à la fin de la troisième année, le contrôle de la lecture par le (California Reading Test) ne dénote aucune différence significative entre les méthodes. Mais cela peut être dû à la facilité de ce contrôle par rapport aux deux autres précédents.

C concernant les épreuves de déchiffrement

Les épreuves de déchiffrement et de compréhension ont montré une supériorité statistiquement significative de toutes les méthodes, y compris la mixte synthétique sur l'analytique. On en déduit que l'acquisition des automatismes favorise la compréhension, car une fois ceux-ci acquis, l'attention peut se porter sur la signification.

D concernant la vitesse

La vitesse moyenne nécessaire pour la lecture orale est significativement plus rapide pour toutes les méthodes si on la compare à celle requise pour l'analytique. Comme dans l'analytique, les enfants cherchent les mots déjà vus, ils perdent du temps, tandis que les autres déchiffrent plus rapidement, car ils ont déjà acquis le mécanisme.

a) le meilleur temps a été relevé pour la méthode Jean-qui-rit, à cause des exercices de rythmique suivis à la maternelle et poursuivis en première année.

b) en deuxième année, le temps moyen de lecture pour la méthode gestuelle Jean-qui-rit et la méthode mixte analytique est inférieur à celui des méthodes gestuelle Borel, mixte synthétique et analytique. La lecture est plus rapide à cause de l'élément rythmique dans le premier cas, de la perception globale et de l'acquisition des mécanismes dans le second cas.

c) au second trimestre de la troisième année, aucune différence significative entre les méthodes n'est remarquée pour le facteur vitesse.

d) en général, la moyenne des temps de lecture orale est meilleure pour la lecture de phrases et de textes que pour les syllabes et les mots.

E concernant le test diagnostique de lecture

Le test diagnostique de lecture appliqué en troisième année et servant à déterminer la discrimination visuelle, le vocabulaire, la compréhension de simples directives et la compréhension de textes, montre la supériorité de toutes les méthodes par rapport à l'analytique.

F concernant l'indice de correction

L'indice de correction, qui détermine en troisième année, tient compte de la vitesse et des erreurs de lecture, présente une supériorité des méthodes Borel et mixte analytique sur l'analytique.

G concernant l'expression en lecture

L'expression de la lecture, relevée au 2e trimestre de la troisième année, est d'un niveau supérieur pour les méthodes gestuelles Borel, Jean-qui-rit et pour la mixte analytique. La lecture courante et expressive n'est atteinte qu'à partir de la quatrième année.

H en résumé

On note la supériorité du rendement des méthodes gestuelles et de la méthode mixte analytique, surtout au cours des deux premières années, par rapport à la méthode mixte synthétique et à la méthode analytique. Les méthodes gestuelles sont des méthodes mixtes synthétiques et elles ont en plus l'élément gestuel et rythmique qui favorisent l'apprentissage de la lecture. Tout cela permet une acquisition plus rapide des mécanismes de base. Quant à la méthode mixte analytique, elle donne de bons résultats, car elle fait appel et à la synthèse et à l'analyse.

Pour la méthode analytique, le rendement est moins bon. Les résultats équivalent à ceux des autres méthodes seulement au cours de la troisième année.

5.6 *Recherches concernant la psychologie et la pédagogie de la lecture dans quarante-cinq pays*

Ces recherches ont été effectuées par Gray en 1956. Eve Malmquist nous livre les conclusions[1]:

a) il est impossible d'affirmer qu'une méthode donnera toujours le meilleur résultat. Certaines méthodes n'ont pas été expérimentées avec un contrôle scientifique précis. En général, les recherches scientifiques ne considèrent qu'une ou deux méthodes;

b) on ne peut attendre d'aucune méthode qu'elle assure des résultats également bons pour tous les élèves d'une classe;

c) à côté de la méthode, de nombreux facteurs influencent les résultats, par exemple, l'intelligence des élèves, l'environnement familial, le matériel didactique utilisé, l'habileté et la personnalité du maître;

d) si l'on distingue deux types de méthodes de lecture, les méthodes synthétiques et celles qui partent d'énoncés et de mots, *à savoir* qu'aucune ne doit être employée de façon isolée et exclusive;

e) selon Gray, l'idée selon laquelle le maître peut et doit combiner les apports de diverses méthodes se répand heureusement dans de nombreux pays.

Et pour appuyer ces propos, voici l'opinion de Karlin[2]:

- aucune méthode de lecture paraît significativement supérieure à une autre;
- les différences d'efficacité d'une méthode à l'autre peuvent être attribuées aux différences entre les professeurs;
- aucune méthode ne contient tous les aspects de la lecture;
- aucune méthode n'est la meilleure pour tous les enfants.

6. ACTIVITÉS, EXERCICES

6.1 *Suggestions d'activités d'ordre perceptif et moteur pour développer des habiletés*

- l'observation des choses, les activités graphiques et manuelles permettent de développer l'attention et de rendre plus précises les perceptions visuelles;
- les jeux d'attention, comme ceux préconisés par Decroly, permettent à certains enfants d'arriver à une discrimination visuelle de plus en plus fine;
- comme l'audition et l'émission claire du langage parlé sont une condition de l'apprentissage, il est important que les élèves aient une bonne diction en récitation, en chant, dans toutes les activités de langage;
- les exercices rythmiques sont importants pour l'élaboration de rapports temporels.

6.2 *Caractéristiques et rôles des exercices servant à développer les sens*

Afin de s'assurer d'un progrès, Maria Montessori utilise un matériel qui pique la curiosité de l'enfant, l'intéresse et sert à «éduquer les sens». On présente à l'enfant une série d'objets lui permettant de porter son attention sur les couleurs, les formes, les sons et de développer le toucher. Par des exercices continuels avec chacun de ces objets l'enfant commence à développer sa personnalité psychique, et de plus acquiert une connaissance claire et ordonnée des choses.

Maria Montessori accorde beaucoup d'importance aux «exercices sensoriels» qui développent la personnalité de l'enfant, son intelligence, l'aident à faire des distinctions et des classifications. Le matériel destiné à cet effet analyse et représente les objets en mettant en évidence leurs dimensions, leurs formes, leurs couleurs, leur poids, leur goût, etc. Ce sont les particularités des objets qui *importent*, et non les objets eux-mêmes. Pour les qualificatifs long, court, épais, mince, grand, petit, etc. des numéros correspondent aux objets placés dans des séries ordonnées. Les particularités des objets diffèrent non seulement en qualité, mais aussi en quantité: ils peuvent être plus ou moins épais, plus ou moins minces, plus ou moins hauts, plus ou moins bas.

Ce matériel pour «éduquer les sens» permet à l'enfant de s'assurer de l'identité de stimuli au moyen d'exercices qui y conviennent. Par la suite, il y a progression lorsque les leçons attirent l'attention de l'enfant sur d'autres concepts que ceux qui viennent d'être mentionnés: sombre, large, étroit. Puis l'enfant commence à distinguer les différentes particularités, plaçant ainsi les séries d'objets selon un ordre. Finalement, l'enfant peut se rappeler de la particularité de l'objet en lui donnant un nom. Ayant acquis la possibilité de différencier une chose d'une autre, on peut affirmer que l'enfant a atteint le niveau de connaissances requises pour que son activité intellectuelle («intelligence») se manifeste davantage.

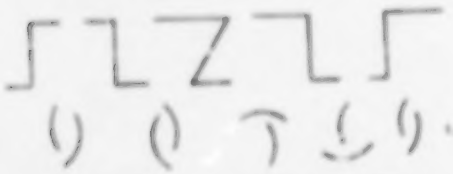
[1] Malmquist, Eve. *Opus cité*, pp. 251-252.
[2] Karlin, Robert. *Perspectives on Elementary Reading*. Harcourt, Brace, Jovanovich, Inc. New York, 1973, p. 7.

N.B. Le texte se rapportant à la deuxième partie est inspiré de l'ouvrage de Maria Montessori, *Spontaneous Activity in Education*. Il y a traduction libre de ces passages car le texte original est en anglais.

6.3 Besoins des enfants et suggestions d'activités préparatoires à la lecture

6.31 Vision et perception visuelle

- à 6 ans, les yeux des enfants sont physiologiquement prêts pour la lecture. Mais comme ils sont habitués à voir loin, il leur faut une période de temps avant que des exercices de mobilité oculaire pour s'adapter à de courtes distances
- disposer de matériel pour entraîner les enfants à privilégier le balayage de gauche à droite
- entraîner les débutants à observer des images d'objets usuels, de formes géométriques, des lettres, ou des mots semblables ou différents par un détail ou par l'orientation. Il s'agit pour l'enfant de montrer la différence ou l'identité des images



6.32 Audition, écoute, perception auditive

- l'entraînement à discriminer des sons est favorable à l'enfant, avant de le faire profiter des exercices de lecture
- la conversation stimule la sensibilité à la parole et à l'écoute ; cependant, les récits d'histoires, les dramatisations simples, les appels téléphoniques imaginaires, les émissions factices de radio et de télévision suscitent le besoin d'écouter attentivement et de s'exprimer clairement et personnellement
- la recherche de rimes et les jeux de mots sont de très bons exercices de discrimination auditive

jeu de rimes - Dans la rangée il y a deux mots qui se terminent de la même façon, qui riment ensemble. Quels sont-ils ?

- Malmquist, Eve. Opus cité, p. 179
- Ibidem, p. 179

6.33 Motricité

- pour les enfants qui contrôlent mal les coordinations fines au niveau des mains, il serait bon de les mettre en contact avec l'argile, la pâte à modeler, les ciseaux, le papier à découper, les jeux de construction.

6.4 Trois rangées à la préparation de la lecture

6.41 L'éducation motrice : motricité générale et motricité manuelle

BUT : rendre l'enfant maître de ses mouvements, améliorer la qualité de ses gestes en luttant contre la raideur, la lenteur, la maladresse, l'incoordination.

Exercices utiles à la motricité

a) exercices de rythme : marcher à une cadence donnée - accélération, ralentissement - sautiller - combiner marche, course, arrêt - etc.

b) exercices de parcours : avec tâches à exécuter à divers endroits - franchissement d'obstacles - etc.

c) exercices d'équilibre : marcher sur une planche au sol - sur un banc - monter à une échelle

d) exercices d'immobilité : jeux des statues - difficiles : avec un plateau et une balle dans les mains, placer quelque chose sur la tête - etc.

e) exercices manuels : enfilage de perles - piquage - tissage - toutes les activités graphiques - etc.

6.42 L'éducation perceptive

BUT : apprendre à voir et à utiliser ce que l'on voit. La perception a un aspect sensoriel (différenciation des couleurs) et un aspect intellectuel (comparaison de grandeurs, rapports de position)

Jeux éducatifs

a) les encastrements permettant la perception des : formes objets :
- formes géométriques simples
- formes géométriques voisines
- formes géométriques partagées

b) les loto permettant à l'enfant de travailler seul et de fixer son attention
- reconnaissance et différenciation des couleurs
- reconnaissance et différenciation des formes
- combinaisons, formes, couleurs
- orientation, direction de personnages d'objets
- etc.

c) les puzzles, exercices d'attention, go/stop ou il y a perception des couleurs et des formes

d) les patiences sont faciles à réaliser et comportent un aspect esthétique
e) tous les jeux de cubes
f) tous les jeux de cartes, de domino, etc.
g) reproductions de structures rythmiques ou auditives peuvent être compliquées par la recherche de la loi de progression

6.43 Le langage

BUT : permettre à l'enfant de reproduire les sons (travail analytique), de s'exprimer (travail global)

Exercices

a) nommer les objets - les montrer en les nommant
b) exprimer une action - l'exécuter sur ordre
c) phrase simple (sujet-verbe) exprimant des actions courantes
d) à quoi servent les objets : les ciseaux, c'est pour
e) comparatifs et superlatifs (relations)
f) travail d'une articulation donnée
g) récitations, comptines, récits, chants (travail global)
h) etc.

6.5 *Exercices suggérés pour motiver et amener l'enfant de trois à six ans à la lecture*

a) Plusieurs auteurs avouent qu'avant 5 ans et demie, 6 ans, le temps consacré à la lecture est à peu près inutile. Il faut - savoir attendre -

b) A partir de trois ans, on peut intéresser l'enfant aux albums illustrés, aux images et au texte.

c) A quatre ans, sont introduits des exercices de discrimination de formes qui peuvent amener à reconnaître des mots intéressants ou significatifs en rapport avec des situations vécues.

d) A cinq ans, des exercices d'analyse auditive et d'écriture - dessin pourront servir à l'analyse des mots connus en éléments abstraits.

e) A six ans, généralement c'est l'âge de la lecture. Comme l'enfant a une sécurité d'abstraction et un intérêt pour la technique du déchiffrage, on propose :

- des exercices de déchiffrage pur, c'est-à-dire exempts de toute référence au sens : reconnaissance d'éléments de syllabes ou de mots, portés sur des fiches et présentés rapidement aux enfants ;
- des exercices d'analyse auditive et graphique, par exemple des mots portés au tableau noir, puis reconstitués après dictée de syllabes et de mots nouveaux ;
- des exercices d'acquisition progressive d'éléments nouveaux, détachés de leur contexte, reconnus dans diverses combinaisons, puis réemployés ;
- des lectures de texter suivis.

6.6 *Situations d'apprentissage pour favoriser la lecture*

Pour aider à la lecture, W.S. Gray suggère l'écriture, car les deux activités sont étroitement reliées. L'écriture nécessite l'attention aux détails des mots, aide à différencier un mot d'un autre et à enrichir le vocabulaire. La dactylographie et l'imprimerie contribuent dans leur cas à rendre les perceptions visuelles plus claires et les impressions auditives plus significatives. Ce qui éveille un vif intérêt et rend les leçons plus vivantes et plus claires encore ce sont les films ou les diapositives qui emballent souvent les enfants.

De son côté, Charles Touyarot mentionne que le magnétophone est utile pour des activités de lecture et pour une autocorrection de l'enfant dans ce domaine. De plus, la correspondance intercalaire favorise la communication qui peut se faire par des dessins, des textes, des bandes magnétiques. En fait, elle donne l'envie de s'exprimer de façon à être compris et à comprendre l'autre correctement. Touyarot suggère aussi des jeux de lecture, en voici quelques-uns :

a) des jeux favorisant la découverte des relations entre mots, l'abstraction de la propriété commune et les divers tris et classements : par exemple, classer ensemble les termes qui contiennent le son oi, qui désignent des oiseaux, des fruits.

b) les jeux qui permettent de découvrir le - fonctionnement du code écrit - et qui constituent ainsi une préparation à l'orthographe d'accord et à la grammaire : par exemple, transformer une phrase en une autre en changeant le genre, le nombre, la forme (affirmative, négative, etc.)

c) les jeux qui permettent de préciser la syntaxe : par exemple, placer les éléments d'une phrase en ordre.

d) des jeux qui se font en début d'apprentissage : le maître fait un dessin et l'enfant trouve le mot correspondant, l'écrit, et inversement ; il classe des étiquettes selon une consigne (même début, même fin, noms d'animaux...)

- Touyarot, C., *Opus cite*, p.77

P. Mezeix et A. Vistorky suggèrent pour leur part, de mettre à la disposition des enfants des livres illustrés comprenant des légendes imprimées en gros caractères, d'organiser dans la classe un coin-bibliothèque, ou encore de placer, dans le coin des livres, des feuilles de papier, de grands cartons, des crayons noirs, des crayons de couleurs, et de fixer un tableau au mur ou par terre pour permettre aux enfants de faire leurs gribouillages. Sous le dessin, il est bon d'écrire une légende en grosses lettres, lire la phrase et la faire répéter à l'enfant. De cette façon l'enfant peut se fabriquer un album dans lequel les petits textes signifieront beaucoup pour lui. Il est intéressant aussi de réaliser des albums ou des tableaux muraux avec de grands dessins accompagnés d'une légende écrite par le professeur. Cela représentera le journal de vie de la classe où on pourra retrouver un évènement, une situation racontée, ou encore un chant, un poème. La langue écrite peut aussi être utilisée lors de certaines situations: par exemple, on devra écrire des panneaux, des étiquettes de marchandise lors de la construction d'une boutique, inscrire les indications: entrée, sortie, billets, voyageurs pour le jeu de la gare. En certaines circonstances, les auteurs favorisent la correspondance de la classe nécessaire à l'information des parents, à l'envoi d'invitations, de souhaits de Noël, de souhaits pour la fête des Mères, etc. Toutes ces situations peuvent intéresser l'enfant à la lecture tout en lui fournissant l'occasion d'apprendre et de connaître, d'expérimenter et de tirer des conclusions sur le monde extérieur et ce qui le compose.

BIBLIOGRAPHIE

Bouquet, G. L'Apprentissage de la lecture. Librairie A. Colin. Paris. «Collection Bourrelier», 1965.

Canac, H. *La lecture. Eléments de pédagogie.* Etudes et Recherches de Pédagogie. Paris. Didier. 1965.

Dehant, A. *Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture.* Louvain. Librairie Universitaire. «Recherches de psychopédagogie et de pédagogie expérimentale», 1968.

Dehant, A., Gille, A. *Votre enfant apprend à lire.* Tournai. Casterman. Collection E 3. 1972.

Dottrens, R., Margairaz, E. *L'apprentissage de la lecture par la méthode globale.* Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. 1951.

Freinet, C. *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne.* Paris. Ed. Bourrelier. 1956.

Gray, W. S. *The Teaching of Reading and Writing.* Paris. UNESCO. 1956.

Hamaïde, A. *La méthode Decroly.* Neuchâtel. Delachaux et Niestlé. Actualités pédagogiques et psychologiques. 1966.

Karlin, Robert. *Perspectives on Elementary Reading.* Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New-York. 1973.

Malmquist, Eve. *Les difficultés d'apprendre à lire.* Paris. Bourrelier-Education. Librairie A. Colin. 1973.

Mezeix, P., et al. *Méthodes de lecture.* Paris. Ed. Bourrelier et Cie. Cahiers de pédagogie moderne. 1947.

Mezeix, P., Vistorky, A. *Apprendre à lire.* Paris. Librairie Armand Colin. Collection Bourrelier. 1971.

Montessori, Maria. *Spontaneous Activity in Education. The Advanced Montessori Method.* Massachusetts. Robert Bently Inc. 1974.

Mort, J.-Albert. *Une méthode fonctionnelle d'apprentissage de la lecture: la méthode St-Germain.* Critère, la lecture, no 6-7, septembre 1972.

Natalis, E. *Du langage spontané à la lecture cultivée.* Méthodologie de l'Enseignement primaire. Tome I: langue maternelle. Paris. H. Dessain. 1960.

Touyarot, Charles. *Lecture et conquête de la langue.* Paris. Fernand Nathan. 1971.

APPRENDRE
DIDACTIQUE PAR OBJECTIFS OPÉRATOIRES

En vente au GREC

a/s Marcel Lavallée
Sciences de l'Education, UQAM
C.P. 8888, Succ. A
Montréal H3C 3P8

Pour de plus amples renseignements sur le GREC, faites-nous parvenir le coupon imprimé au verso.

PUBLICATIONS DU GREC

Bulletins

1 *Les objectifs du GREC*, avril 1972.
(épuisé)

2 *Intégration des enseignements scientifiques au niveau secondaire*, juillet 1972.
(épuisé)

3 *Paradigmes de l'éducation et de l'enseignement*, février 1973.
(épuisé)

4 *Opérationnalisation des contenus scientifiques*, juin 1973.
(épuisé)

5 *L'évaluation dans l'enseignement*, février 1974.
(épuisé)

6 *Une terminologie des objectifs de curriculum*, mars 1974.
(épuisé)

7 *Les objectifs, les travaux et les membres du GREC*, avril 1975.

8 *Opérationnalisation du contenu de la lecture à l'élémentaire*, mai 1975.
(épuisé)

9 *Quelques instruments du GREC*, juin 1975.

10 *Les préalables à l'apprentissage de la lecture*, juin 1977.

11 *Les facteurs d'apprentissage et les méthodes d'enseignement de la lecture*, juillet 1977.

Bulletins spéciaux

a *Vingtième congrès de la National Science Teacher's Association*, mai 1972.
(épuisé)

b *Bibliographie commentée sur l'évaluation critériée*, juillet 1975. (Sur demande seulement).

Document

Document de travail: *Apprendre. Didactique par objectifs opératoires*. Montréal: Educ>Inter, Inc., janvier 1977. 213 p. (En vente au GREC $9.95)

1. Je suis intéressé à recevoir vos prochains bulletins ☐
2. Je suis intéressé à me joindre à votre équipe ☐
3. Je suis intéressé à publier dans votre bulletin ☐

Nom .....

Adresse .....

..... Code Postal .....

Fonction ..... Tél.: .....

GREC

Découper et retourner sous enveloppe à l'adresse indiquée.

Groupe de recherche en évaluation de curriculum
a/s Marcel Lavallée, directeur
Sciences de l'Education, UQAM
C.P. 8888, Succursale A
Montréal H3C 3P8